



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

**Die paradigmatische Bedeutung des Modells
„Container-Contained“ nach Bion in der
Psychoanalytischen Pädagogik**

Das Modell „Container-Contained“ als Paradigma in
Texten von Trescher/Finger-Trescher sowie Ahrbeck

Verfasserin

Barbara Schreiber

Angestrebter akademischer Grad

**Magistra phil. an der Fakultät für Philosophie und
Bildungswissenschaft der Universität Wien**

Wien, 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuer: Univ.DoZ. Dr. Thomas Stephenson

**Ich danke meiner Familie, die mich in der Zeit meines Studiums
unterstützt hat.**

Inhaltsverzeichnis

VORWORT	5
EINLEITUNG	6
1 ZUR AUSGANGSLAGE.....	13
1.1 PARADIGMATOLOGIE ^{EZ} ; DER WEG VON KUHNS PARADIGMA ZUM STEPHENSONSCHEN PARADIGMENBEGRIFF	13
1.1.1 <i>Der Paradigmenbegriff Kuhns</i>	13
1.1.2 <i>Der Empirische Zirkel (EZ)</i>	16
1.1.2.1 Das Wissenschaftsverständnis Stephenson als Grundlage des EZ.....	17
1.1.2.2 Die Beiträge Schüleins und Wilbers zum EZ.....	22
1.1.2.3 Die 13 Dimensionen des EZ.....	25
1.1.3 <i>Der Paradigmenbegriff Stephenson</i>	32
1.1.4 <i>Zusammenfassung und Ausblick</i>	37
1.2 PSYCHOANALYTISCHE PÄDAGOGIK	38
1.2.1 <i>Die Problemgeschichte der Psychoanalytischen Pädagogik</i>	38
1.2.2 <i>Der gegenwärtige Diskurs um das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik</i>	41
1.2.3 <i>Zusammenfassung und Ausblick</i>	44
1.3 DAS GESAMTPROJEKT TEXTANALYSE.....	45
1.3.1 <i>Die Struktur des Gesamtprojektes Textanalyse</i>	46
1.3.2 <i>Die Verortung dieser Arbeit im Gesamtprojekt Textanalyse</i>	47
1.3.3 <i>Zusammenfassung und Ausblick</i>	47
1.4 DAS MODELL „CONTAINER-CONTAINED“ NACH BION.....	48
1.4.1 <i>Die projektive Identifikation nach Melanie Klein</i>	48
1.4.2 <i>Das Modell „Container-Contained“</i>	50
1.4.3 <i>Das Modell „Container-Contained“ in der Psychoanalytischen Pädagogik</i>	56
1.4.4 <i>Zusammenfassung und Ausblick</i>	60
2 DIE UNTERSUCHUNG	61
2.1 FORSCHUNGSLÜCKE UND FORSCHUNGSFRAGE	61
2.2 DIE EMPIRISCH-HERMENEUTISCHE TEXTANALYSE (EHT-A)	63
2.3 DER FRAGENKATALOG.....	67
2.4 DAS UNTERSUCHUNGSMATERIAL	69
2.5 ANTWORTEN ZUM 1. TEIL DES FRAGENKATALOGES	71
2.5.1 <i>Welche sind die wesentlichen theoretischen Elemente von Container-Contained im Abschnitt der Phänomenalisierungen in den Aussagesystemen Bions?</i>	71
2.5.1.1 Der Entdifferenzierungsprozess: Wesentliche Theorieelemente auf hoher Entdifferenzierungsebene...	74
2.5.1.2 Wesentliche Theorieelemente auf niedriger Entdifferenzierungsebene.....	77

2.5.2	<i>Inwiefern lassen sich die wesentlichen theoretischen Elemente von „Container-Contained“ aus den Schriften Bions in Aussagesystemen ausgewählter psychoanalytisch-pädagogischer WissenschaftlerInnen ausmachen?</i>	80
2.5.3	<i>Zusammenfassung und Ausblick</i>	88
2.6	ANTWORTEN ZUM 2. TEIL DES FRAGENKATALOGES	89
2.6.1	<i>Bei welchen Phänomenen kommt „Container-Contained“ in den Aussagesystemen Bions zum Einsatz?</i>	89
2.6.1.1	„Container-Contained“ als Repräsentation von Phänomenen, die sich in der psychoanalytischen Sitzung zeigen	90
2.6.1.2	„Container-Contained“ als Repräsentation der Haltung von PsychoanalytikerInnen	91
2.6.2	<i>Bei welchen Phänomenen kommt „Container-Contained“ in Aussagesystemen von ausgewählten psychoanalytisch-pädagogischen AutorInnen zum Einsatz?</i>	93
2.6.2.1	„Container-Contained“ als Repräsentation von Personen	93
2.6.2.2	„Container-Contained“ als Repräsentation von Institutionen	94
2.6.2.3	Die weitgehende Personifizierung des Containers	94
2.6.2.4	Exkurs: Das Szene-Paradigma	96
2.6.3	<i>Zusammenfassung und Ausblick</i>	100
2.7	ANTWORTEN ZUM 3. TEIL DES FRAGENKATALOGES	102
2.7.1	<i>Inwiefern stellt „Container-Contained“ in Bions bzw. Ahrbecks, Treschers & Finger-Treschers Aussagesystemen in der wissenschaftlichen Position^{EZ} eine Phänomenalisierung, Kausalisierung, Finalisierung bzw. Medialisierung dar? – Eine Gegenüberstellung.</i>	102
2.7.2	<i>Inwiefern ist „Container-Contained“ in Bions bzw. Ahrbecks, Treschers & Finger-Treschers Aussagesystemen in der professionellen Position eine Phänomenalisierung, Kausalisierung, Finalisierung bzw. Medialisierung? – Eine Gegenüberstellung.</i>	107
2.7.3	<i>Zusammenfassung</i>	112
3	RESÜMEE UND AUSBLICK	114
4	LITERATURVERZEICHNIS	117
5	ANHANG 1: ANTWORTKATALOG ZU TEIL 3 DES FRAGENKATALOGES	122
6	ANHANG 2: ZUSAMMENFASSUNG	127
7	ANHANG 3: LEBENSLAUF	128

Vorwort

Als ich im Jahre 2001 Bildungswissenschaft zu studieren begann, war eine der ersten Vorlesungen, die ich besuchte, jene von Univ.Doiz Thomas Stephenson: „Einführung in die Sonder- und Heilpädagogik als Gegenstand empirischer Forschung“. Gemeinsam mit meinen StudienkollegInnen verfolgte ich die Präsentation eines komplexen Modells, das Prof. Stephenson „Empirischer Zirkel“ nannte. Es war von Mikrokosmen und Makrokosmen, Thesen und Hypothesen, Transformationen und Rekonstruktionen, Phänomenalisierungen und Kausalisierungen die Rede, und nach jeder Vorlesungseinheit drängte sich uns eine Frage auf: Wozu soll das gut sein?

Mit jeder Vorlesung wurden mir die Zusammenhänge klarer - um ein solch komplexes System zu verstehen braucht es schließlich Zeit - doch den Nutzen dieses Modells für die Arbeit als WissenschaftlerIn erkannte ich erst, als ich ungefähr zwei Jahre später im 2. Studienabschnitt vor der Aufgabe stand meine erste Seminararbeit zu verfassen. Ich widmete mich dabei einem psychoanalytisch-pädagogischen Thema zu dessen Bearbeitung ich unter anderem einen Text zweier PsychoanalytikerInnen heranzog. Dieser Text war für mich, die ich im Wissenschaftsgebiet der Psychoanalytischen Pädagogik noch eher unerfahren war, sehr schwer zu verstehen. Immer wieder las ich einzelne Textstellen und bemerkte dabei, wie ich in Gedanken den Text ordnete, indem ich einzelne Dimensionen des Empirischen Zirkels heranzog, mit denen ein Text unter bestimmten Blickwinkel betrachtet und so in seiner Komplexität reduziert werden kann. Ich begann auch die Argumentationsstrukturen des Textes nachzuverfolgen und Argumentationslücken aufzuspüren. Welche Annahmen dieser beiden WissenschaftlerInnen bleiben unbegründet? Wo tauchen einander widersprechende Argumente auf? So gelang es mir den Text in seiner Vielschichtigkeit zu erfassen, wodurch auch meine Seminararbeit an Differenziertheit gewann.

Da ich meine Kenntnisse über das Modell und die Methode von Herrn Prof. Stephenson vertiefen wollte, besuchte ich im 2. Studienabschnitt zwei seiner Forschungsseminare. Dabei wurde mein Interesse an dem Empirischen Zirkel und der Empirisch-Hermeneutischen Textanalyse weiter geweckt, und ich entschied mich schließlich mein Diplomarbeitsthema – das Modell „Container-Contained“ nach Bion und seine Bedeutung für die Psychoanalytische Pädagogik – mit Hilfe des Empirischen Zirkels und seiner Methode zu bearbeiten.

Einleitung

Bevor ich diese Arbeit den entsprechenden Disziplinen zuordne, an die sie gebunden ist, bedarf es der Klärung einiger zentraler Begriffe. Führen wir uns also nochmals den Titel dieser Arbeit vor Augen, um aus diesem dann die einzelnen Begriffe heraus zu greifen:

„Die paradigmatologische Bedeutung des Modells „Container-Contained“ nach Bion in der Psychoanalytischen Pädagogik.“

Der erste Begriff der auftaucht, ist jener der „Paradigmatologie^{EZ¹}“. Paradigmatologie als *Wissenschaft, die paradigmengeleitetes Denken untersucht*“ (Stephenson 2003a, 29) fällt in den Bereich der Wissenschaftstheorie und ist eine „Subdisziplin der Wissenschaftsanalyse“². WissenschaftsanalytikerInnen nehmen nicht unmittelbar die Gegenstände der jeweiligen Disziplin, wie z.B. im Falle der Bildungswissenschaft Kinder in Schulen, in den Blick, sondern sie „treten einen Schritt zurück“ und betrachten jene WissenschaftlerInnen, welche wiederum Kinder in Schulen betrachten. Als Subdisziplin der Wissenschaftsanalyse, wendet sich Paradigmatologie in besonderer Hinsicht WissenschaftlerInnen zu, indem sie sich auf die Suche nach (oft verborgenen) Grundannahmen jener Wissenschaftstreibender macht. Diese Grundannahmen sind also „Paradigmen“, die den Hintergrund darstellen, vor denen Wissenschaftstreibende Theorien aufstellen, argumentieren, andere Theorien kritisch in den Blick nehmen etc. In den Aussagen der WissenschaftlerInnen werden diese Grundannahmen meist nicht argumentiert und sind oft nur schwer aufzuspüren. So stellt also der Gegenstand der Paradigmatologie Aussagen der WissenschaftlerInnen in Bezug auf Paradigmen in Form von Text dar. Ziel ist es die Grundannahmen klar heraus zu stellen um sie dem wissenschaftlichen Diskurs zur Verfügung zu stellen, in welchem nun jene Grundannahmen konzentriert und direkt betrachtet und hinterfragt werden können.

Auch ich begeben mich in die Position der Wissenschaftsanalytikerin und betreibe Paradigmatologie, halte mich dabei aber an einen ganz bestimmten Paradigmenbegriff. Dieser wurde von Thomas Stephenson entwickelt, dem als Vorlage Texte von Thomas S. Kuhn, in denen er seine Theorien zur Beschaffenheit von Wissenschaft darstellte, dienten. Kuhn, den Stephenson als „*Pionier der Wissenschaftsanalyse*“ (Stephenson 2003a, 17) bezeichnet, beschäftigte sich in der Schrift „Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen“

¹ Wird in dieser Arbeit ein Begriff in der spezifischen Bedeutung des Modells Empirischer Zirkel verwendet, wird dieser durch ein hochgestelltes EZ gekennzeichnet.

² Vgl. dazu Stephensons Gegenüberstellung von „Wissenschaftsanalyse“ und anderen in diesem Zusammenhang gebräuchlichen Termini (Stephenson 2003, 17)

(1962) sehr ausführlich mit dem Begriff Paradigma. Durch die hohe Bedeutungsvielfalt dieses Begriffes, und die Tatsache, dass Kuhn diesen v.a. vor dem Hintergrund von Astronomie, Physik und Chemie entwickelte, bedurfte er zuerst einer Transformation, bevor Stephenson ihn anwenden konnte. Diese Transformation war auf engste Weise mit dem Modell des Empirischen Zirkels verbunden, das ebenfalls von Stephenson entwickelt wurde, und als „*Verbund von Reduktions- und Kontextualisierungsmöglichkeiten*“ (Stephenson 2003a, 134) einen differenzierten Blick auf Texte ermöglicht. Der in „*Paradigma und Pädagogik*“ (Stephenson 2003a) systematisch rekonstruierte Paradigmenbegriff, der auf diese Weise gewonnen werden konnte, kann damit als eine mögliche Grundlage auch für die Erforschung von Paradigmen der Bildungswissenschaft herangezogen werden.

Auch Paradigmatologien entstehen durch Grundannahmen oder Sichtweisen, die deren GründerInnen vertreten. So ist also jene Version von Paradigmatologie, welche ich im Rahmen meiner Diplomarbeit betreibe, „*paradigmengeleitet durch den EZ*“ (Kreipner 2004, 25). Wenn ich also im Rahmen der Paradigmatologie^{EZ} forsche, begeben mich in die Position der Wissenschaftsanalytikerin und untersuche, inwiefern das „Container-Contained“-Modell ein Paradigma für WissenschaftlerInnen darstellt.

So gelangen wir zu dem nächsten Begriff: „Container-Contained“. Es handelt sich dabei um ein Modell, das eine Reihe von Phänomenen repräsentieren kann, denen PsychoanalytikerInnen in ihrer professionellen Tätigkeit begegnen. Für das Modell Bions werden in der psychoanalytisch-pädagogischen Wissenschaftslandschaft ganz unterschiedliche Begriffe gebraucht. So tauchen Bezeichnungen wie z.B.: „*Container-Konzept*“ (Ahrbeck 1992), oder „*Containing-Function*“ (Trescher/Finger-Trescher 1992) auf. In dieser Arbeit wird „Container-Contained“ als Bezeichnung für das von Bion entwickelte Modell gebraucht, da sie Begriffe enthält, die von Bion selbst in seinen Publikationen dargestellt und verwendet werden, und das beinhalten, worum es m.E. in Bions Modell geht: Die Außen-Innen-Beziehung zwischen „Container“ und „Contained“³.

Bion erwähnt und erläutert das „Container-Contained“-Modell zum ersten Mal in seiner Publikation „*Learning from experience*“ (1962). Die Brust der Mutter stellt in Bions Ausführungen den „Container“ für die „Beta-Elemente“ des Kindes dar. Beta-Elemente sind Sinneseindrücke und Emotionen aus der emotionalen Erfahrung des Kindes, die nicht gespeichert und zum Denken genützt werden können, und sich nur zur Ausstoßung eignen.

³ Dabei verwendet Bion das Zeichen „♀“ für „container“ und das Zeichen „♂“ für „contained“.

Der Container verändert das „Contained“ so, dass es vom Kind reintrojiziert werden kann und nun für das Denken verfügbar ist.

Im Laufe seiner wissenschaftlichen Tätigkeit hat Bion das Modell „Container-Contained“ mehreren Abstraktionsvorgängen unterzogen. Durch den erfolgten Verlust an Konkretheit, wurden die Anwendungsmöglichkeiten des Modells erweitert.

Lazar schreibt, dass die Begriffe „Containing“, „Containment“ etc. im psychoanalytischen Sprachgebrauch mehr und mehr zunehmen (vgl. Lazar 1993, 68). Trifft dies auch für die Psychoanalytische Pädagogik zu?

Die Psychoanalytische Pädagogik stellt eine Version der Pädagogik dar, da WissenschaftlerInnen, welche in deren Rahmen forschen, die gesamte Bildungswirklichkeit (und nicht nur einen Ausschnitt derselben, wie die Heil- und Integrativpädagogik) betrachten (vgl. Stephenson 2003a, 417). Sie betrachten diese jedoch vor dem Hintergrund psychoanalytischer Theorien, wie z.B. der Annahme des Unbewussten. Diese Theorien ziehen sie zur Beschreibung und Klärung von Phänomenen in der Bildungswirklichkeit heran, und es ist das Forschungsziel dieser Arbeit zu klären, inwiefern auch das „Container-Contained“-Modell Bions eines jener grundlegenden theoretischen Inhalte ist bzw. sein kann.

Im Laufe der Recherche von AutorInnen der Psychoanalytischen Pädagogik, welche das „Container-Contained“-Modell Bions zur Theoriebildung heranziehen, konnte ich eine Vielzahl solcher Texte ausfindig machen. Diese werde ich in Kapitel 1.4 auflisten und einer kurzen Beschreibung zuführen. Zur Untersuchung wähle ich als Musterbeispiele zwei Artikel aus, die sich beide mit „Container-Contained“ in Zusammenhang mit hochgradig aggressiven Kindern und Jugendlichen beschäftigen. Der erste Beitrag wurde von Trescher und Finger-Trescher (1992) gemeinsam verfasst. Bernd Ahrbeck (1992) ist der Autor des zweiten Beitrags. Die Auswahl der Artikel erfolgte nach bestimmten Kriterien. So erwies sich beispielsweise die Beschäftigung mit dem „Container-Contained“-Modell in den ausgewählten Texten als ausführlich genug, um für diese Untersuchung besonders geeignet zu sein. Trescher mit Finger-Trescher und Ahrbeck liefern keine bloße Beschreibung bzw. Wiedergabe von Bions „Container-Contained“, sondern sie transformieren das Modell, um es für ihre Zwecke, dem Einsatz in der Psychoanalytischen Pädagogik, „brauchbar“ zu machen. Somit kann anhand der Texte der ausgewählten AutorInnen der Frage nachgegangen werden, ob diese eine psychoanalytisch-pädagogische Version des „Container-Contained“-Modells hervorbringen, was eine Voraussetzung dafür ist, dass es sich bei „Container-Contained“ um ein Paradigma der Psychoanalytischen Pädagogik (und nicht nur der Psychoanalyse) handeln kann.

Da durch diese Forschungsarbeit ein Erkenntnisfortschritt hinsichtlich der Paradigmen der psychoanalytisch-pädagogischen Wissenschaftsgemeinschaft erreicht werden soll, binde ich mich durch die Verfassung dieser Arbeit auch an jene große Wissenschaftsgemeinschaft an. Es besteht allerdings auch eine zweite Anbindung an eine weitere (kleine) Wissenschaftsgemeinschaft, nämlich jene der Paradigmatologie^{EZ}, die dadurch zustande kommt, dass ich aus der wissenschaftsanalytischen Position dem „Paradigmengehalt“ von wissenschaftlichen Texten auf der Spur bin. Somit soll durch diese Arbeit einerseits der Psychoanalytischen Pädagogik, und andererseits der Paradigmatologie^{EZ} Rechnung getragen werden.

Welche Bedeutung hat diese Forschungsarbeit nun für jene zwei Wissenschaftsgemeinschaften bzw. was vermag sie für diese zu leisten?

WissenschaftlerInnen betrachten Phänomene aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Das heißt, dass sie ein Phänomen unterschiedlich wahrnehmen und erklären, je nachdem welche Grundannahmen sie vertreten. Diese Grundannahmen über die Beschaffenheit von Phänomenen sind Paradigmen auf höchster Ebene, die Einfluss auf Annahmen über Wirkungszusammenhänge, Ziele und Mittel haben. Welche Auswirkungen unterschiedliche Paradigmen auf jene Annahmen haben können, wird nun anhand eines Beispiels aus dem wissenschaftlichen „Alltag“ dargestellt:

Wittrock (1998) legte einen Band vor, in dem ein Musterbeispiel, das von einem verhaltensgestörten Jungen namens Bernd handelt, von WissenschaftlerInnen unterschiedlicher pädagogischer Ansätze bearbeitet wurde. Die AutorInnen, die u.a. der tiefenpsychologischen Schule, der humanistischen Psychologie und dem systemischen Ansatz angehören, kamen zu unterschiedlichen Ergebnissen hinsichtlich der grundsätzlichen Beschaffenheit resp. Charakterisierung des Phänomens Verhaltensstörung im Allgemeinen und damit auch bei Bernds „Verhaltensstörung“ im Besonderen – obwohl alle AutorInnen von ein und demselben „Ur-Text“ ausgingen, in dem Bernds Verhalten und einige Bedingungen und Gegebenheiten in Bernds Schule, Familie und Lebenswelt dargestellt wurden! Durch diese grundsätzlich unterschiedlichen Betrachtungsweisen des Begriffs „Verhaltensstörung“ kamen sie aber auch zu unterschiedlichen Annahmen über das Zustandekommen der jeweiligen als „Verhaltensstörung“ klassifizierten Phänomene, und damit auch zu unterschiedlichen Zielsetzungen und Methoden für die weitere pädagogische Vorgehensweise im Falle Bernd.

Dieses Beispiel soll andeuten, dass unterschiedliche Paradigmen, wie z.B. die Annahme der „Containing-Funktion“ (Trescher/Finger-Trescher 1992), weit reichenden Einfluss auf

alle Bereiche der Theoriebildung in der Psychoanalytischen Pädagogik ausüben können - und damit in weiterer Folge auch auf die tägliche Bildungspraxis in Schulen, Beratungsstellen, verschiedenen Betreuungseinrichtungen etc. – insofern sie durch psycho-analytisch-pädagogische Konzepte mitgetragen werden.

Durch ihren weit reichenden Einfluss auf die wissenschaftliche Theorie und die tägliche Bildungspraxis, betrachte ich es als bedeutsam diese in Texten oft schwer ersichtlichen Paradigmen ans Tageslicht zu befördern, und somit für den weiteren wissenschaftlichen Diskurs nutzbar zu machen.

Für die Paradigmatologie^{EZ} hat diese Diplomarbeit die Bedeutung eines weiteren illustrativen Musterbeispiels für die Anwendung des Empirischen Zirkels in der Bildungswissenschaft. Durch die Verfassung dieser Arbeit soll ein Beispiel dafür abgegeben werden, wie mit Hilfe der Empirisch-Hermeneutischen Textanalyse grundlegende, aber oft nicht weiter diskutierte Leitgedanken von WissenschaftlerInnen entdeckt und sichtbar gemacht werden können.

Für diese beiden Wissenschaftsgemeinschaften hat meine Arbeit etwas Neues zu leisten. Im Laufe meiner Recherche konnte ich einige WissenschaftlerInnen, wie z.B.: Trescher und Finger-Trescher (1992), Salzberger-Wittenberg (1993), Ahrbeck (1992), ausfindig machen, die sich, so wie ich, mit dem Modell „Container-Contained“ nach Bion beschäftigen. Worin wird sich meine Arbeit von der anderer WissenschaftlerInnen unterscheiden?

Während sich die eben erwähnten AutorInnen auf die wissenschaftliche Position begeben um die Bildungswirklichkeit anhand des „Container-Contained“-Modells zu erklären versuchen, werde ich mich bei meiner Forschungstätigkeit in die Position der Wissenschaftsanalytikerin begeben, wobei ich jene WissenschaftlerInnen betrachte - mit der Intention herauszufinden, inwiefern die Theorie Bions von paradigmatischer Bedeutung in der psychoanalytisch-pädagogischen Wissenschaftsgemeinschaft ist bzw. sein kann. Ich konnte im Rahmen meiner Literaturrecherche keinen Wissenschaftler bzw. keine Wissenschaftlerin ausfindig machen, der bzw. die das „Container-Contained“-Modell direkt mit der Frage in Zusammenhang bringt, inwiefern dieses Modell Grundannahmen von so weit reichender Bedeutung beinhaltet, dass es für die Psychoanalytische Pädagogik zur unverzichtbaren Grundlage wird. Die verschiedenen Anwendungen dieses Modells in der Psychoanalytischen Pädagogik legen diesen Gedanken aber an verschiedenen Stellen immer wieder implizit nahe, sodass eine konkrete und explizite Untersuchung dieser Frage anzustehen scheint. In diesem Sinn ergibt sich damit eine Forschungslücke, die ich durch

meine Diplomarbeit zu füllen versuche, und aus der heraus ich nun folgende (dieser Diplomarbeit übergeordnete) Forschungsfrage formulieren werde.

Inwiefern stellt das Modell „Container-Contained“ nach Bion grundlegende denk- und handlungsleitende Annahmen für die Wissenschaftsgemeinschaft der Psychoanalytischen Pädagogik bereit?

Um zu verhindern, dass meine Diplomarbeit von der Grundkonzeption her zu umfangreich angelegt erscheint, werde ich eine Begrenzung des Themenfeldes vornehmen. Von der hohen empirischen Ebene^{EZ} der gesamten Wissenschaftsgemeinschaft der Psychoanalytischen Pädagogik werde ich mich auf eine niedrigere empirische Ebene^{EZ} begeben und Texte (im Sinne von Musterbeispielen) ausgewählter psychoanalytisch-pädagogischer WissenschaftlerInnen analysieren. Durch diese Konkretisierung kann bereits an dieser Stelle eine zweite, untergeordnete Forschungsfrage formuliert werden, welche die eigentliche diplomarbeitsleitende Fragestellung dieser Arbeit darstellen wird:

Inwiefern ist das Modell „Container-Contained“ nach Bion für ausgewählte WissenschaftlerInnen der Psychoanalytischen Pädagogik denk- und handlungsleitend?

Der ersten, übergeordneten Forschungsfrage kann durch meine Diplomarbeit nur zugearbeitet werden. Diese Arbeit kann darüber hinaus jedoch eine Ausgangsbasis für weitere Untersuchungen darstellen, die im Rahmen der Paradigmatologie der Frage nach dem Paradigmenwert von „Container-Contained“ in der Psychoanalytischen Pädagogik nachgehen.

Die Methode, die zur Beantwortung der diplomarbeitsleitenden Fragestellung eingesetzt wird, ist die Empirisch-Hermeneutische Textanalyse, die aus dem Empirischen Zirkel hervorgeht und von Stephenson 2003 in ihren Grundzügen publiziert wurde.

Der Untersuchungsgegenstand dieser Forschung ist Text, der von WissenschaftlerInnen der Psychoanalytischen Pädagogik verfasst wurde und inhaltlich das „Container-Contained“-Modell Bions aufgreift, erwähnt, anwendet etc. Die Textanalyse, die ich betreiben werde ist also insofern „empirisch“, als es sich um eine bestimmte Anzahl konkreter Texte als Gegenstände einer spezifischen Textanalyse handelt, und „hermeneutisch“, insofern die formalen und inhaltlichen Elemente der Texte erst durch Bedeutungszuweisung in die Analyse Eingang finden können(vgl. Stephenson 2003a, 111).

Die wichtigsten Eckpfeiler dieser Forschungsarbeit wurden nun dargelegt. Wie sich diese in den Aufbau der Arbeit eingliedern, soll in Folge mittels eines Streifzuges durch die Gliederung des Gesamttextes dargestellt werden.

Diese Arbeit ist in zwei große Teile gegliedert. Der erste Teil beschäftigt sich mit jenem theoretischen Hintergrund, der die Grundlage für diese spezielle textanalytische Beforschung des „Container-Contained“-Modells darstellt. Dazu wird in einem ersten Kapitel (1.1) der Weg von Kuhns Paradigma zum Stephenson'schen Paradigmenbegriff nachgezeichnet und gleichzeitig eine Darstellung des Modells Empirischer Zirkel geleistet. In Kapitel 1.2 wird der Paradigmenfrage in der Psychoanalytischen Pädagogik nachgegangen. Diese wird zunächst historisch aufgerollt, wonach der aktuelle Diskurs um das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik dargestellt wird.

Anschließend erfährt der Leser/die Leserin in Kapitel 1.3 welche Stellung diese Arbeit im „Gesamtprojekt Textanalyse^{EZ}“ einnimmt.

Ein weiteres Kapitel (1.4) beschäftigt sich mit dem Modell „Container-Contained“. Dieses hat Bion aufbauend auf die Theorie der projektiven Identifikation nach Melanie Klein entwickelt, weshalb Kleins Theorie zunächst erläutert wird. Nach der Darstellung des „Container-Contained“-Modells wird anhand mehrerer Beispiele aufgezeigt, inwiefern dieses in der psychoanalytisch-pädagogischen Wissenschaftsgemeinschaft zur Theoriebildung herangezogen wird.

Der zweite Teil dieser Arbeit widmet sich der hier durchgeführten Untersuchung, wobei zunächst die Forschungslücke und Forschungsfrage dargestellt, (2.1) und danach die Empirisch-Hermeneutische Textanalyse erläutert wird. In Kapitel 2.3 wird der die Untersuchung strukturierende Fragenkatalog vorgestellt und die Zweckdienlichkeit der einzelnen Unterfragen aufgezeigt. Kapitel 2.4 stellt das Untersuchungsmaterial vor. Außerdem werden Begründungen für die Auswahl des Untersuchungsmaterials angegeben. Die Kapiteln 2.5, 2.6 und 2.7 widmen sich den Antworten des 1., 2. und 3. Teils des Fragenkataloges. Danach wird in Kapitel 3 ein Resümee über diese Arbeit gezogen: Welche Fragen konnten durch diese Untersuchung inwiefern beantwortet werden? Welche Fragen blieben offen und bedürfen einer Bearbeitung durch weiterführende Untersuchungen?

1 Zur Ausgangslage

1.1 Paradigmatologie^{EZ}: Der Weg von Kuhns Paradigma zum Stephensonischen Paradigmenbegriff

Nach dem Duden ist ein Paradigma ein

„Denkmuster, das das wissenschaftliche Weltbild einer Zeit prägt“ (Duden 1997, 591).

Durch diese Definition erhalten wir einen ersten Eindruck von dem Begriff „Paradigma“. In dieser Arbeit wird ein ganz bestimmter Paradigmenbegriff Verwendung finden, der zwar auch Elemente der eben angeführten Definition enthält, dessen Bedeutung allerdings weitaus differenzierter ist. Ich entnehme diesen Begriff aus den Arbeiten Thomas Stephenson, insbesondere aus seiner Habilitationsschrift „Paradigma und Pädagogik“ (2003a). Nun könnte an dieser Stelle eine Darstellung seines Begriffes erfolgen. Jener ist aber eng mit einem wissenschaftlichen Modell und einer Methode verbunden und wurde aus den Arbeiten eines Wissenschaftlers abgeleitet, dessen „Handschrift“ in dem Paradigmenbegriff Stephenson noch deutlich zu erkennen ist. Was in diesem Kapitel also erfolgt, ist zunächst die Nachzeichnung eines Weges, der bei Thomas S. Kuhn seinen Ausgang nahm, und uns über die Entwicklung des Modells des Empirischen Zirkels zu Stephenson Paradigma führt.

1.1.1 Der Paradigmenbegriff Kuhns

Der Ausgangspunkt liegt bei jenem Wissenschaftler, der das Wort „Paradigma“ zum ersten Mal in einer spezifischen Bedeutung verwendete, die bis heute in jenem Paradigmenbegriff zu erkennen ist, der vor dem theoretischen Hintergrund des Empirischen Zirkels, abgeleitet aus den Arbeiten Kuhns, entwickelt wurde, und von WissenschaftlerInnen, die vor demselben Hintergrund im Rahmen der Paradigmatologie^{EZ} forschen, verwendet wird.

Thomas Samuel Kuhn wurde 1922 geboren. Er studierte ursprünglich Physik, wurde dann aber durch James B. Conant, Rektor der Harvard University, in die Geschichte der Wissenschaft eingeführt. Die Beschäftigung mit diesem Gebiet warf bei Kuhn viele Fragen auf, weshalb er von der Physik zur Geschichte der Wissenschaft wechselte. Durch Zufall stieß er auf ein Werk von Ludwig Fleck, das ihn nachhaltig beeinflusste. Schließlich lehrte Kuhn selbst Geschichte der Wissenschaft (vgl. Kuhn 1997, 7ff.).

Ein Jahr lang arbeitete Kuhn am „Center for Advanced Studies in the Behavioral Sciences“ in einer WissenschaftlerInnengemeinschaft mit, deren Mitglieder hauptsächlich SozialwissenschaftlerInnen waren. Diese Begegnung führte dazu, dass Kuhn die Unterschiede von Naturwissenschaften und Sozialwissenschaften, hinsichtlich der Einigkeiten bzw. Uneinigkeiten, die zwischen den WissenschaftlerInnen über ihre Grundideen herrschten, bewusst wurden. Die Erkenntnis dieser Unterschiede war der Auslöser dafür, dass sich Kuhn mit den Grundannahmen verschiedener Disziplinen auseinander setzte und mit der Paradigmenforschung begann (vgl. Kuhn 1997, 9f.).

Kuhn entwickelte einen Paradigmenbegriff vor dem Hintergrund von Astronomie, Physik und Chemie, den er insbesondere in seiner Publikation „Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen“ (1962) darstellt. Die Reaktionen der LeserInnen auf diese Publikation waren zweigeteilt. Die einen lehnten Kuhns Paradigmenbegriff ab, die anderen stimmten ihm zu und begannen ihn *„für alle möglichen Phänomene in ihrer Wissenschaft einzusetzen...“* (Stephenson 2003a, 141). Kuhn verlor die Kontrolle über den von ihm entwickelten Paradigmenbegriff und beschloss diesen in seinen folgenden Publikationen nicht mehr zu verwenden (vgl. Stephenson 2003a, 141).

Kuhns Wissenschaftsverständnis spielt auf dem Weg zu Stephensons Paradigmenbegriff eine sehr bedeutende Rolle. Seine Vorstellung von Wissenschaft unterschied sich grundlegend von der anderer WissenschaftlerInnen. Sie resultierte aus der Beschäftigung mit geschichtlich belegten Berichten über die Forschungstätigkeit von PhysikerInnen (vgl. Kuhn 1997, 15). Somit sah Kuhn eine neue Theorie oder Entdeckung nicht als etwas plötzlich „wie aus dem Nichts“ Entstandenes, sondern als etwas, das aus einer längeren Entwicklung in der Wissenschaftsgeschichte hervorgeht, sich an bereits aufgestellten und verworfenen Theorien orientiert, sich von diesen abgrenzt, oder diese weiterentwickelt, und so von diesen beeinflusst wird. Diese Entwicklung in der Forschungstätigkeit ist geprägt durch einen Wechsel von normaler und außerordentlicher Wissenschaft.

Die normale Wissenschaft

Kuhn beschreibt die normale Wissenschaft als

„...eine Forschung, die fest auf einer oder mehreren wissenschaftlichen Leistungen der Vergangenheit beruht, die von einer bestimmten wissenschaftlichen Gemeinschaft eine Zeitlang als Grundlagen für ihre weitere Arbeit anerkannt werden“ (Kuhn 1997, 25).

Diese gemeinsamen Grundlagen bezeichnet Kuhn als „Paradigma“. Paradigmen ermöglichen es einer WissenschaftlerInnengemeinschaft sich auf der „*Plattform des Erreichten*“ (Stephenson 2003a, 44), auf der sie sich durch die Übereinstimmung in den Grundannahmen befinden, sicher zu bewegen, indem sie sich nicht mit Unsicherheiten über die Grundlagen beschäftigen müssen. Der „Preis“ für diese Sicherheit liegt in der Tatsache, dass das Paradigma die Sicht der WissenschaftlerInnen aber eben auch einengt, indem diese die Phänomene, die sie untersuchen, nur mehr auf eine – dem Paradigma folgende – bestimmte Art betrachten bzw. nur mehr einen paradigmekonformen Blickwinkel einnehmen können. Diese Einengung ist allerdings notwendig, damit Wissenschaft ihre Gegenstände so genau untersuchen kann, dass entsprechende Fortschritte in der Forschung erzielt werden können.

Was nun in der normalen Wissenschaft vor sich geht ist

„...das Lösen von Rätseln...“ (Kuhn 1997, 49).

Was für Kuhn ein Rätsel (puzzle) ausmacht ist der Umstand, dass die Lösung prinzipiell bekannt ist (also von jedem und jeder Kundigen unter Anwendung der gelernten Regeln gefunden werden kann), und die Wege die zu der Lösung führen, eingeschränkt sind. Nach Kuhn werden in der Forschung während der normalen Wissenschaft, keine Neuheiten erwartet, sondern das Vermutete (vgl. Kuhn 1997, 50). Was zu dem Vermuteten führen soll, ist das Lösen der Rätsel nach bestimmten Regeln, die sich wiederum von den Paradigmen herleiten (vgl. Kuhn 1997, 56).

Was geschieht aber, wenn das Vermutete nicht eintrifft? Nach Kuhn befindet sich die normale Wissenschaft dann in einer „Krise“ und wird durch die Phase der „außerordentlichen Wissenschaft“ abgelöst.

Die außerordentliche Wissenschaft

Während der außerordentlichen Wissenschaft herrscht Unsicherheit zwischen den WissenschaftlerInnen. Für die Rätsel der normalen Wissenschaft konnte die erwartete Lösung nicht gefunden werden. Die Regeln, die durch das bestehende Paradigma geliefert wurden, haben versagt. In der normalen Wissenschaft wurde versucht eine Übereinstimmung zwischen Theorie und Empirie zu erreichen. Je exakter und umfassender das Paradigma ist, desto eher sind die Erwartungen an die Ergebnisse der Forschung eingeschränkt, und desto wahrscheinlicher ist es, dass sich eine Übereinstimmung von Empirie und Theorie nicht einstellt (vgl. Kuhn 1997, 77). Die Anomalie, die auftritt, veranlasst die Wissen-

schaftlerInnen, die Theorie so zu verändern, dass sie mit der Empirie wieder übereinstimmt.

*„Dieses Bewußtsein der Anomalie eröffnet eine Periode, in der Begriffskategorien umgemodelt werden, bis das anfänglich Anomale zum Erwarteten geworden ist.“
(Kuhn 1997, 76)*

Die Krisen sind eine Voraussetzung für den Fortschritt der Wissenschaft, da erst dann neue Theorien gefunden werden, wenn die herkömmlichen Problemlösungsstrategien nicht zu dem gewünschten Ergebnis führen. Diese Theorien werden geprüft und können, falls sie erfolgreich sind, zu einem neuen Paradigma führen (vgl. Kuhn 1997, 100).

Dieser

„Übergang zu einem neuen Paradigma ist die wissenschaftliche Revolution“ (Kuhn 1997, 103).

Nachdem wir uns nun einige Zeit bei Kuhn und seiner „Struktur wissenschaftlicher Revolutionen“ aufhielten, setzen wir unseren Weg fort. Wie schon erwähnt rief Kuhns Werk, und tut es noch immer, bei vielen WissenschaftlerInnen großes Interesse hervor. Einer davon ist Thomas Stephenson, der das spezifische Wissenschaftsverständnis Kuhns aus dessen Arbeiten herausfiltern wollte. Durch die große Bedeutungsvielfalt des Begriffes „Paradigma“, die aus Kuhns Arbeiten hervorgeht war dies kein einfaches Unterfangen, da Stephenson einen möglichst klaren, eindeutigen Paradigmenbegriff erlangen wollte. Sein Forschungsziel war es

„...Paradigmenrekonstruktion zu betreiben, ohne Kuhns eigenes Verständnis dieses Begriffes zu umgehen oder unzulässig zu verzerren“ (Stephenson 2003a, 292).

Dies führt uns zu einer weiteren Etappe unseres Weges. Bevor Stephenson den eher unklaren, bedeutungsreichen Paradigmenbegriff Kuhns rekonstruieren konnte, musste dem die Entwicklung eines wissenschaftlichen Modells vorausgehen, dessen Struktur eine systematische Rekonstruktion erst ermöglicht: Die Entwicklung des Modells „Empirischer Zirkel“.

1.1.2 Der Empirische Zirkel (EZ)

Vorweg muss festgehalten werden, dass der Empirische Zirkel nicht als Mittel entwickelt wurde, um eine Rekonstruktion des Paradigmenbegriffes Kuhns zu ermöglichen. Es

handelt sich dabei vielmehr um ein wissenschaftliches Modell, das für sich steht, und vor dessen Hintergrund Gegenstände auf eine bestimmte Weise betrachtet werden.

Im Rahmen dieser Arbeit wird die zu diesem Zeitpunkt aktuelle Version EZ⁴ 3.0 verwendet, die gegenüber der Version EZ 2.0 wichtige Änderungen, wie z.B. die Erweiterung der Dimensionen von 10 auf 13 enthält. Entwickelt wurde das Modell des Empirischen Zirkels von Thomas Stephenson, dessen spezifisches Wissenschaftsverständnis den EZ bestimmt. Beides soll im Folgenden so weit erläutert werden, wie es für ein Verständnis der methodischen Grundlagen dieser Arbeit notwendig erscheint.

1.1.2.1 Das Wissenschaftsverständnis Stephensons als Grundlage des EZ

Stephenson hat einen ganz eigenen Zugang zur Wissenschaft, der sich von dem vieler WissenschaftlerInnen in der heutigen Zeit unterscheidet. Er betrachtet Wissenschaft nicht als von ihren „ProduzentInnen“ ablösbare Eigenständigkeit, sondern als

„Leistungen konkreter Personen“ (Stephenson 2003a, 41).

Die personalisierte Wissenschaft

Was Stephenson zu diesem „subjektiven“ Wissenschaftsverständnis geführt hat, war u.a. der radikale Konstruktivismus, aus dem er einige Annahmen in sein eigenes Denken übernahm (vgl. Stephenson 1992, 226, Fußnote). Eine dieser Annahmen ist die Unterscheidung zwischen „Wirklichkeit“ und „Realität“, der zufolge wir Menschen zwar mit der Wirklichkeit leben, diese aber nicht erkennen können. Aufgrund der „Wirklichkeit“ konstruieren wir aber unsere eigene „Realität“ (vgl. Stephenson 1992, 224). Somit bilden wir

„...nicht Existentes ab, sondern wir müssen alles, was wir glauben, von der Wirklichkeit zu wissen, als das Produkt unserer ureigensten Konstruktionen ansehen.“ (Stephenson 1992, 201).

Was lässt sich nun daraus auf die Wissenschaft schließen?

Wissenschaftliche Leistungen werden demnach von konkreten Menschen erschaffen, welche die Gegenstände ihrer Wissenschaft auf eine bestimmte Weise betrachten. Die Ergebnisse der Wissenschaft können somit nicht als von den Personen und ihrem Standpunkt losgelöst angesehen werden, sondern als „personal“, was einschließt, dass sie

⁴ Der Begriff „Empirischer Zirkel“ wird in Folge durch das Kürzel „EZ“ abgekürzt.

eine Art von Gültigkeit besitzen, die dem „Diskurs anheim gestellt“ ist (vgl. Stephenson 2003a, 43f). Mit diesen Gedanken ist eine größere Eigenverantwortlichkeit der WissenschaftlerInnen in Bezug auf die aus ihrer Empirie gewonnen Erkenntnisse verbunden, denn

*„Unsere Empirie ist genauso effektiv und exakt, wie es unser Denksystem ist!“
(Stephenson 1992, 231)*

Diese Darstellung der Wissenschaft mag wissenschaftliche Leistungen möglicherweise als unsicher, unbrauchbar, oder sogar unseriös erscheinen lassen. Mittels der Offenlegung der Argumente durch den Autor bzw. die Autorin, der bzw. die in Form von Text seine/ihre wissenschaftlichen Erkenntnisse darstellt, kann jeder Leser bzw. jede Leserin jedoch selbst nachvollziehen, welche Gedankengänge zu der wissenschaftlichen Erkenntnis geführt haben, und so in Diskurs mit der Autorin/dem Autor und anderen WissenschaftlerInnen treten. Dies ist es schließlich, was nach Stephenson „seriöse“ Wissenschaft ausmacht (vgl. Stephenson 2003a, 43).

Diese Ansichten, die in das Modell des EZ einfließen, das die Grundlage dieser Arbeit darstellt, finden wohl am deutlichsten durch das Textanalyseprotokoll Ausdruck, das im Rahmen dieser Arbeit entstanden ist, und die Transformationen bzw. Rekonstruktionen des Originaltextes im Laufe der Untersuchung nachvollziehbar macht. Das Textanalyseprotokoll zeigt auf wie der Originaltext so weit transformiert wurde, dass daraus Antworten für die Forschungsfragen dieser Untersuchung gewonnen werden konnten. Es stellt somit ein Beispiel dafür dar, wie Gedankengänge des Autors/der Autorin offen gelegt und nachvollziehbar werden.

Der Diskurs in der Wissenschaft

WissenschaftlerInnen gehören einer bestimmten Wissenschaftsgemeinschaft an. Jede Wissenschaftsgemeinschaft verfügt über Regeln, eine eigene Fachsprache mit Begriffen spezifischer Bedeutung, anerkannte Methoden etc. Dies sind Voraussetzungen, welche die Mitglieder erfüllen müssen um dieser Wissenschaftsgemeinschaft anzugehören und um mit den anderen Mitgliedern in Diskurs treten zu können.

Was in einem solchen Diskurs nun stattfindet ist ein Dialog zwischen zwei oder mehreren WissenschaftlerInnen, in dessen Rahmen eine Überprüfung der wissenschaftlichen Erkenntnisse insofern ermöglicht wird, als von jedem Diskursteilnehmer bzw. jeder Diskursteilnehmerin überprüft werden kann, ob die Thesen der einzelnen WissenschaftlerInnen durch intersubjektiv nachvollziehbare und überprüfbare Argumente gestützt sind (da Argumente für sich wiederum Thesen darstellen, die einer (weiteren)

Argumentation bedürfen oder zumindest auf diese hin befragt werden kann). In einem Wissenschaftsverständnis, in dem wissenschaftliche Leistungen nicht als objektive Tatsachen, sondern als Konstruktionsarbeit von Personen verstanden werden, erlangen Argumentation, deren Nachvollziehbarkeit und Diskurs eine besondere Bedeutung. Stephenson bezeichnet...

„Dieses Anbieten zum Diskurs, dieses Offenlegen der Argumente, dieses Deklarieren der AutorInnenschaft für jede Aussage (...) als oberste Werte für Wissenschaftstreibende...“ (Stephenson 2003a, 43).

Da wo Grundannahmen in nicht argumentierter und daher in schwer ersichtlicher Weise die weitere Theoriebildung beeinflussen, eröffnet sich ein Forschungsfeld für die Paradigmatologie, die dem Verlauf der Argumentation folgt, um zu jenen Grundannahmen zu gelangen, diese sichtbar und damit für den Diskurs nutzbar zu machen.

Das Ziel eines Diskurses ist es auf einen Konsens zu kommen, also eine größtmögliche Übereinstimmung der Mitglieder, um damit eine spezielle Art der Gültigkeit zu erlangen: Auf der Basis des Konsenses wird es möglich mit der Forschungsarbeit fortzuschreiten und so die Wissenschaft voranzutreiben.

Die Bedeutung des Textes im EZ

Da die Offenlegung der Argumente und die Deklaration der AutorInnenschaft in Stephenson's Wissenschaftsverständnis von hoher Bedeutung sind, verwundert es nicht, dass auch Text einen besonderen Stellenwert einnimmt. Argumentation, Deklaration etc. finden in Form von Sprache statt, die sich im Falle der Wissenschaft zumeist in Form von Text realisiert. Somit ist der Gegenstand der Wissenschaftsanalyse Text, der von WissenschaftlerInnen verfasst wurde (vgl. Stephenson 2003a, 110).

Auf den ersten Blick ist Text eindimensional. Er besteht aus schwarzer Schrift auf weißem Hintergrund. Erst wenn wir die Symbole auf dem Papier entschlüsseln, eröffnet sich uns die Bedeutung des Textes. Die Bedeutung, die wir LeserInnen dem Text zuweisen, unterscheidet sich jedoch von jener, mit der dieser Text durch den Autor bzw. die Autorin ursprünglich versehen wurde, als er/sie diesen verfasste. Auch hier „konstruieren wir unsere eigene Realität“, wenn wir den Text interpretieren. Besonders deutlich wird dies, wenn Stephenson (1992, 201f.) die ursprüngliche Bedeutung von Interpretation als „Übersetzung“ in eine bestimmte Sprache erwähnt. Auch wenn sich der/die LeserIn noch so bemüht, die „Denkbewegungen“ (Stephenson 2001, 306, 367) des Autors bzw. der Autorin, die durch Text sichtbar werden nachzuvollziehen, so tut er/sie dies doch vor

seinem/ihrem eigenen sprachlichen, kulturellen, theoretischen etc. Hintergrund, der ein anderer als der des Autors bzw. der Autorin ist.

Lesen und interpretieren wir einen Text, bleibt dieser nicht zweidimensional, sondern es...

„...wird aus dem Geschriebenen wieder Erlebtes – und das hat genau die Anzahl an Dimensionen, über die wir als denkende und fühlende Wesen verfügen – und nur innerhalb dieser Dimensionalität entstehen Sinn und Bedeutung...“ (Stephenson 2003a, 50f.).

Besteht Text aus mehr als zwei Dimensionen, so erhöht sich auch dessen Komplexität. Die Schrift auf einem Blatt Papier kann auf einem Blick erfasst werden. Die Interpretation eines Textes bedarf jedoch weitaus mehr Anstrengung als nur einen Blick auf das beschriftete Papier zu werfen. Da die Bedeutung des Textes nicht als Ganzes erfasst werden kann, müssen Teile genauer betrachtet werden. Dies bedeutet aber auch, dass andere Teile währenddessen außer Acht gelassen werden.

„Jede wissenschaftliche Arbeit verzerrt ihren Gegenstand, während sie ihn untersucht, indem sie bestimmte Aspekte in den Vordergrund rückt, die in ihr erscheinenden Elemente genauer untersucht (wozu sie sie „vergrößern“ muss) und den „Rest“ in den Hintergrund rückt.“ (Stephenson 2003a, 61)

Wird ein bestimmter Teil des Gegenstandes „unter die Lupe genommen“, rückt dieser ins Zentrum der Aufmerksamkeit, und der gesamte Gegenstand verändert sich. In der nachfolgenden Untersuchung werde ich Texte dahingehend betrachten, inwiefern die AutorInnen das Modell „Container-Contained“ zur Theoriebildung heranziehen. Jegliche Aussagen werde ich aus diesem Blickwinkel heraus lesen und prüfen. Diejenigen Aussagen, die mit dem „Container-Contained“-Modell in Zusammenhang stehen, werden von größter Bedeutung sein, wobei der Gesamttext womöglich etwas ganz anderes, wie z.B. Aggression in der Schule, zum Thema hat⁵.

Der Gegenstand wird also verzerrt, wobei es wichtig ist das „Gesamtbild“ nicht aus den Augen zu verlieren. Sehe ich nur jene Aussagen, die mit dem „Container-Contained“-Modell in Verbindung stehen, werde ich vermuten, dass dieses wohl einen großen Stellenwert bei der betreffenden Wissenschaftlerin bzw. Wissenschaftler einnimmt. Gehe ich mit meiner Aufmerksamkeit aber von jenen Aussagen wieder zurück auf den

⁵ In der Anwendung des EZ 3.0 wird in der EHT 5.0 diesem Umstand durch die Dimension „Thema^{EZ}“ Rechnung getragen: In jeder Analyse eines Textes muss zunächst bestimmt werden, was - unabhängig von dem Thema, das der Textautor bzw. die Textautorin für sich gewählt hat, jenes Thema ist, dem sich der Textanalytiker bzw. die Textanalytikerin in seiner Textanalyse als Organisator seiner bzw. ihrer Transformationen und Rekonstruktionen widmet! (s.dazu a.Kapitel 1.1.2.3)

Gesamttext, muss ich vielleicht einsehen, dass Bion durch den Autor bzw. die Autorin nur eine geringe Bedeutung bei der Beschreibung oder Erklärung von kindlicher Aggression in der Schule beigemessen wird, und ihm oder ihr andere WissenschaftlerInnen viel hilfreicher erscheinen. Nach Stephenson ist also...

„...das Berücksichtigen von größeren Zusammenhängen tatsächlich eine unumgängliche Notwendigkeit für wissenschaftliche Seriosität...“ (Stephenson 2003a, 61).

Die gesamte empirische Wirklichkeit, die Wissenschaft zu erfassen versucht, ist genauso wie wir es zuvor anhand von Texten besprochen haben, mehrdimensional und damit sehr komplex. Auf den ersten Blick erscheint sie dem Wissenschaftler bzw. der Wissenschaftlerin als ungeordnet oder als „Chaos“ (Stephenson 2003a, 63). Das Ziel der Wissenschaft ist es Ordnung zu schaffen, um ihren Gegenstand in wissenschaftlichem Sinne bearbeiten zu können.

„Wissenschaft findet ihre vielleicht höchste Erfüllung im Erschaffen von Instrumenten, die Ordnung ermöglichen. Im Erarbeiten von begrifflichen und theoretischen Strukturen, mit denen sie empirische Wirklichkeit zu erfassen sucht, scheint sie in ihre ureigenste Bestimmung zu gelangen.“ (Stephenson 2003a, 63)

Das Wissenschaftsverständnis Stephensons, das in diesem Kapitel dargestellt wurde, die Verzerrung des Gegenstandes, die Notwendigkeit der Berücksichtigung größerer Zusammenhänge, das Ziel der Wissenschaft Ordnung zu schaffen, dies alles bezieht Stephenson auf die gesamte Wissenschaft mit all ihren Disziplinen. Ich habe es an dieser Stelle jedoch hinsichtlich der Wissenschaftsanalyse mit ihrem Gegenstand Text aufgezeigt. So werden wir langsam an ein Instrument herangeführt, mit dem Stephenson der eben erwähnten „ureigensten Bestimmung“ der Wissenschaft gerecht zu werden suchte. Der Empirische Zirkel soll jenes Instrument sein, mit dem Text, als die empirische Wirklichkeit, die Wissenschaftsanalyse in den Blick nimmt, geordnet und strukturiert werden kann. Wir sind jedoch noch nicht weit genug gekommen, um dieses Instrument näher betrachten zu können. Unser Weg führt uns zuvor noch vorbei an den Wissenschaftlern Schülein und Wilber, und ihren Beiträgen zur Entwicklung des Empirischen Zirkels.

1.1.2.2 Die Beiträge Schüleins und Wilbers zum EZ

Stephenson machte sich Gedanken darüber, wie der Gegenstand beschaffen ist, der durch den Empirischen Zirkel erfasst werden soll. Mit welcher Art von Realität haben es WissenschaftlerInnen zu tun, wenn sie bildungswissenschaftliche Texte untersuchen? Ist es die gleiche Art von Realität, die BildungswissenschaftlerInnen betrachten, wenn sie die Bildungswirklichkeit untersuchen, oder die gleiche die PhysikerInnen in den Blick nehmen?

Warum diese Fragen für Stephenson so bedeutsam waren, wird anhand des folgenden Zitates von Schülein (1999) deutlich:

„Wenn also Theorie möglich ist, dann muß sie imstande sein, Logik und Struktur des Gegenstandes in ihrer eigenen Sprache so zur Geltung zu bringen, daß der Gegenstand darin verläßlich verfügbar wird.“ (Schülein 1999, 179)

Ein Theoriemodell, wie der Empirische Zirkel eines ist, muss seinem Gegenstand angepasst sein, oder wie Stephenson es formuliert:

„Die Methode muss dem Gegenstand adäquat sein.“ (Stephenson 2003a, 76)

Schülein und Wilber legten nun Unterteilungen in verschiedene „Realitätstypen“ vor.

Nach Schülein handelt es sich um eine Differenzierung...

„...von nomologischer Realität, die homogen und unveränderlich gleich ist, und autopoietischer Realität, die heterogen und permanent in Bewegung/Veränderung ist und sich dabei selbst steuert.“ (Schülein 1999, 10)

Nomologische Realität ist immer gleich, sie verändert sich nicht. Daher reicht eine Logik aus, um „jede Entität gleichen Typs“ durch sie zu bestimmen (vgl. Schülein 1999, 185f.). Dieser Realitätstypus trifft auf unbelebte Objekte zu, und ist somit das, was beispielsweise PhysikerInnen in den Blick nehmen.

Autopoietische Realität entwickelt und steuert sich selbst. Sie ist stets in Entwicklung und Veränderung, wobei sie sich in unterschiedliche Ebenen gliedert, zwischen denen unterschiedliche Prozesse stattfinden. So gesehen kann sie als...

„...Einheit von Verschiedenem“ (Schülein 1999, 193)

bezeichnet werden.

Schülein betont, dass es sich bei den beiden Realitätstypen nur um logische Typen handelt, die so in der Empirie nicht existieren.

„Empirische Realität stellt stets eine spezifische Mischung beider Typen dar, wobei das Mischungsverhältnis bestimmend für Struktur und Dynamik ist.“ (Schülein 1999, 195).

Wie sehen nun die Theorietypen aus, durch die die soeben beschriebenen Realitätstypen erfasst werden können?

Da nomologische Realität stets unveränderlich gleich ist, ist ein Theorietypus gefragt, der die Logik, die jede Entität steuert herausfiltert und sie...

„...als festes Muster von geregelten Abläufen, welches sich wiederholt...“ (Schülein 1999, 208)

im Sinne eines Algorithmus wiedergibt. Nomologische Realität wird in „denotativen“ Theorien erfasst. Würde dieser Theorietypus auch in Bezug auf autopoietische Realität Verwendung finden, würde dies zu einem Logikverlust führen, da das, was autopoietische Realität von nomologischer Realität unterscheidet durch denotative Theorien nicht erfasst werden kann. Für diesen Realitätstypus ist ein Theorietyp gefordert, der imstande ist, eine sich verändernde, selbst steuernde, „vielschichtige“ Realität zu erfassen. Dies vermag der konnotative Theorietypus zu leisten (vgl. Schülein 1999, 212).

In der autopoietischen Realität, die im Bereich der belebten Objekte und Subjekte angesiedelt ist, existiert das Allgemeine und das Besondere. Das Allgemeine an z.B. Pflanzen ist, dass sie wachsen. Das Besondere ergibt sich aus der Unterschiedlichkeit zwischen verschiedenen Pflanzenarten, die darin besteht, dass einige Pflanzen beispielsweise in die Höhe, andere wiederum eher in die Breite wachsen. Konnotative Theorien arbeiten also...

„...durch begriffliche Erfassung der Einzelheit im empirischen Kontext und der Allgemeinheit im logischen Kontext...“ (Schülein 1999, 228).

Konnotative Theorien sind Begriffssysteme, deren Begriffe eine gewisse Offenheit für das Besondere der autopoietischen Realität besitzen müssen. Gleichzeitig müssen sie auch das enthalten, was allen zu erfassenden Phänomenen gleich ist. Konnotative Theorien müssen auch in der Lage sein, sich der verändernden Realität immer wieder anzupassen (vgl. Schülein 1999, 296f.).

Durch die „Beschaffenheit“ ihres Gegenstandes, ergeben sich durch den Gebrauch konnotativer Theorien bestimmte Schwierigkeiten. Durch die Unschärfe der Begriffe konnotativer Begriffssysteme und die Annahme, dass es sich bei „autopoietischen Gegenständen“ um „moving targets“ handelt, können konnotative Theorien ihrem Gegenstand nur beschränkt gerecht werden. Da sich autopoietische Realität stets verändert,

sind konnotative Theorien prinzipiell nur vorläufig und begrenzt gültig, und Forschungsaufgaben können deshalb nicht als wirklich abgeschlossen angesehen werden, sondern bleiben „als Daueraufgabe bestehen“ (vgl. Schüle in 1999, 296f.). Schüle in betont jedoch, dass dies kein Makel ist, sondern sich daraus auch (zuvor erwähnte) Vorteile ergeben, ohne die es nicht möglich wäre autopoietische Realität angemessen zu erfassen.

Wenden wir uns also erneut der Frage zu, welche Art von Realität es ist, die durch den Empirischen Zirkel untersucht werden soll. Stephenson gibt dazu einen Hinweis:

„...die adäquaten Theorietypen als Hintergrund der empirischen Forschungsarbeit von Paradigmatologinnen sind jene, die Schüle in als „konnotative“ Theorietypen skizziert hat.“ (Stephenson 2003a, 30)

Daraus könnten wir schließen, dass wissenschaftliche Texte autopoietischer Realität zugeordnet werden können. Dies ist jedoch nur begrenzt richtig, denn in diesen Texten werden Denkbewegungen von WissenschaftlerInnen realisiert. In dem Sinne sind sie Ausdruck geistiger Prozesse, und übersteigen somit in ihren Eigenschaften autopoietische Realität (vgl. Stephenson 2003a, 88f.). Was wir an dieser Stelle also benötigen ist ein weiteres Modell, durch das das Bewusstsein des Menschen und seine Fähigkeiten zu Denken und sich selbst zu reflektieren erfasst werden. Ein solches Modell legt Wilber vor.

Wilber nimmt eine aus „Holons“ bestehende Wirklichkeit an, im Gegensatz zu einer Wirklichkeit die aus Dingen und Prozessen besteht. Holons sind Ganze, die wiederum Teile anderer Ganze sind (vgl. Stephenson 2003a, 95).

„So nützen Holons die Eigenschaften anderer, „niedrigerer“ Holons, wenn sie diese „inkorporieren“. Sie übersteigen („transzendieren“) aber auch gleichzeitig die Möglichkeiten der „Vorgänger-Holons“...“ (Stephenson 2003a, 96)

Die aus Holons bestehende Welt unterteilt Wilber in Sphären. Die Physiosphäre enthält Materie, und ist somit mit der nomologischen Realität Schüle ins vergleichbar. Die Biosphäre inkorporiert und transzendiert die Physiosphäre und enthält Leben. Die Noosphäre übersteigt die beiden anderen Sphären, und enthält neben deren biosphärischen und physiosphärischen Holons auch Geist (vgl. Stephenson 2003a, 98f.). Dieser Aspekt (Geist) ist das, was Stephenson zur Bestimmung der empirischen Grundlage wissenschaftsanalytischer Forschung bei Schüle in gefehlt hatte. Texte sind Ausdruck geistiger Prozesse und somit der Noosphäre zuzuordnen und durch konnotative Theorien zu bestimmen. Mit dem Empirischen Zirkel versuchte Stephenson ein Modell zu schaffen, das als konnotative Theorie in seiner Struktur der Beschaffenheit der Noosphäre entspricht.

1.1.2.3 Die 13 Dimensionen des EZ

Da nun geklärt ist, wie der Gegenstand des Empirischen Zirkels beschaffen ist, können wir uns der Struktur dieses wissenschaftlichen Modells widmen, und kommen so dem Ziel unseres Weges, dem Paradigmenbegriff Stephenson, wieder ein Stück näher.

Erinnern wir uns jedoch zunächst an das Wissenschaftsverständnis Stephenson, in dem die Konzentration auf bestimmte, in den Vordergrund gerückte Teile, und das Außer-Acht-Lassen der Teile im Hintergrund, eine Notwendigkeit wissenschaftlicher Arbeit ist. Text, als ein vieldimensionaler Untersuchungsgegenstand, kann nicht als Ganzes auf einen Blick erfasst werden. Die Konzentration auf einen „Aspekt“ ist aber ebenso wichtig wie die Beachtung größerer Zusammenhänge.

Der empirische Zirkel als „*Verbund von Reduktions- und Kontextualisierungsmöglichkeiten*“ (Stephenson 2003a, 134) stellt in der Version 3.0 13 Dimensionen^{EZ} zur Verfügung, anhand derer Text unter bestimmten Aspekten betrachtet werden kann, wodurch dieser in seiner Komplexität reduziert wird. Eine Kontextualisierung ist möglich, wenn...

„...man die Ergebnisse der Analyse des einen Aspektes in den größeren Zusammenhang der Analyse eines weiteren oder mehrerer Aspekte...“ (Stephenson 2003a, 118)

stellt.

Welche die 13 Dimensionen^{EZ} sind, und worüber sie TextanalytikerInnen Aufschluss geben wird nun dargestellt. (Die Auflistung der Dimensionen 1-3 orientiert sich an Stephenson 2006⁶. Die Auflistung der Dimensionen 4-13 orientiert sich an Stephenson 2003a, 118-130).

1. Seiten^{EZ}

Die Analyse eines Textes kann sich auf die Seite^{EZ} des Autors bzw. der Autorin, oder auf der Seite^{EZ} des Gegenstandes, über den der Autor bzw. die Autorin Aussagen trifft,

⁶ Der Text zu den ersten drei Dimensionen orientiert sich an einem Manuskript zu der Arbeit „EZ 3.0. Der Empirische Zirkel. Ein Modell wissenschaftlichen Denkens: Grundlagen, Einführungen, Beispiele“ von Thomas Stephenson, das zur Zeit der Verfassung dieser Arbeit noch nicht fertig gestellt war. Da das Manuskript aus diesem Grund keine Seitennummerierung enthält, können an dieser Stelle keine Seitenzahlen angegeben werden.

konzentrieren. Auf der Seite^{EZ} des Autors/der Autorin stehen seine/ihre Denkbewegungen, seine/ihre Theorien, Hypothesen, Meinungen, Überlegungen, Kritik etc. Auch Theorien anderer AutorInnen können sich auf der Seite^{EZ} des Autors/der Autorin befinden, wenn er diesen zustimmt und sie übernimmt.

Auf der Seite^{EZ} des Gegenstandes befindet sich das, worüber der Autor/die Autorin Überlegungen anstellt. Nachdem in der Bildungswissenschaft (resp. allen Humanwissenschaften) der „Gegenstand“ im Gegensatz zu den Naturwissenschaften zumeist selbst ein „denkender“ Gegenstand ist, kann der Autor bzw. die Autorin also auch „Denkprodukte“ ihres Gegenstandes referieren. Wenn (und nur wenn!) dies der Fall ist, können auch für diese Inhalte die Dimensionen des EZ Anwendung finden. So kann eine Autorin/ein Autor beispielsweise beschreiben, wie sich ein Kind ein bestimmtes Phänomen erklärt. Dann notiert TextanalytikerIn auf der Seite der Autorin „Beschreibung“, aber auf der Seite des „Gegenstandes“ „Erklärung“.

2. Rahmen^{EZ}

Betrachtet ein Textanalytiker bzw. eine Textanalytikerin einen Text hinsichtlich der Dimension^{EZ} der Rahmen^{EZ}, erhält er/sie Aufschluss darüber, in welchem Umfeld der Text verfasst wurde bzw. von welcher Sorte der Text ist. Handelt es sich um einen Fachartikel, ein Lehrbuch, eine Diplomarbeit oder einen Eintrag in ein Lexikon? Ein Text kann auch dahingehend bestimmt werden, ob er (als Teil eines übergeordneten Textes) eine Einleitung, ein Unterkapitel, ein Abstract etc. darstellt. Rahmen^{EZ} können ineinander gesetzt sein, indem sich beispielsweise der Rahmen^{EZ} „Einleitung“ innerhalb des äußeren Rahmens^{EZ} „Fachartikel“ befindet⁷ (vgl. Stephenson 2006).

3. Themen^{EZ}

In Texten von AutorInnen können unterschiedliche Themen behandelt werden. Für die jeweilige Textanalyse muss vom Textanalytiker bzw. von der Textanalytikerin jenes Thema bestimmt werden, das in der analyseleitenden „Frage an den Text“ in den Vordergrund gestellt wurde.

⁷ Dies entspricht bewusst dem „Holon-Prinzip“ Ken Wilbers, wie es in Kapitel 1.1.2.2. in dieser Arbeit dargestellt wurde: Das „Holon“ dieser konkreten Einleitung verbindet sich mit den anderen entsprechenden „Text-Holons“ zu dem übergeordneten Holon dieses konkreten Fachartikels.

4. Struktur^{EZ} und Organisation^{EZ}

Eine weitere Dimension^{EZ} betrifft die Struktur^{EZ} und Organisation^{EZ} von Texten. Erkenntnis wird in der Wissenschaft über geschriebenen oder gesprochenen Text vermittelt, und weist eine bestimmte Art von Struktur auf. Diese Struktur besteht aus einzelnen Elementen (z.B. Wörter) die wiederum zu Einheiten (z.B. Sätzen) zusammengeschlossen werden. Erst das Gesamt aller Elemente einer Sinneinheit ergibt den speziellen Sinn dieser Einheit, was uns die Notwendigkeit der Kontextualisierung erneut verdeutlicht. Jede Sinneinheit hat aber auch einen Kern, eine Organisation.

„Mit der Bestimmung des „Kerns“ einer Aussage ermöglichen wir die Zuordnung der konkreten Textstelle und der in ihr repräsentierten Aussage zu einer bestimmten Kategorie von Aussagen.“ (Stephenson 2003a, 119)

Der Kern der Aussage kann durch Reduktion bestimmt werden, indem, wie schon öfters beschrieben, ein Aspekt, der die Zuordnung zu einer bestimmten Kategorie ermöglicht, in den Vordergrund gerückt und betrachtet wird. Da der „Kern“ einer Aussage immer relativ zu dem Erkenntnisinteresse jener Person bestimmt werden muss, die den Text unter einer bestimmten Fragestellung analysiert, gibt es hier eine direkte Verbindung zur Dimension „Thema“ (siehe dort).

5. Bereiche^{EZ}

Hier wird zwischen „Theorie“ und „Empirie“ unterschieden, wobei dies hier nur Namen für jenen Bereich wissenschaftlichen Denkens sind, in dem über konkrete „singuläre“ Erfahrungen, die räumlich und zeitlich verfasst sind, nachgedacht wird („Empirie“) oder aber über jene Begrifflichkeiten und allgemeinen Vorstellungen, die uns helfen, die konkreten Erfahrungen in ein Denksystem einzuordnen („Theorie“).

Im Bereich^{EZ} der Theorie wird dann in dieser Dimension des zu analysierenden Textes z.B. etwas über einen Typus ausgesagt, etwa den „allgemeinen Fall“ „Mensch“. Im Bereich^{EZ} der Empirie steht in diesem Text hingegen eine Aussage über ein konkretes individuelles Phänomen, in unserem Fall über einen bestimmten Menschen.

6. Ebenen^{EZ}

Ebenen^{EZ} geben Aufschluss darüber, über welchen Allgemeinheitsanspruch eine Aussage verfügt. Die Ebenen^{EZ} der Empirie beginnen mit der niedrigsten Ebene, dem Einzelfall,

und steigern sich bis zu einer Ebene, in der „alle existierenden Fälle“ erfasst werden. Eine Aussage über einen Einzelfall hat weniger Allgemeinheitsanspruch als eine Aussage, die Erkenntnisse wiedergibt, die auf alle Fälle einer Stichprobe zutreffen.

Die Ebenen^{EZ} der Theorie beziehen sich auf Ober- und Unterbegriffe. Der Begriff „Schulkind“ ist beispielsweise in Bezug auf den Begriff „Kind“ auf einer niedrigeren Ebene^{EZ} angesiedelt, da er ein ausdifferenzierter Begriff (also ein Unterbegriff zum Oberbegriff „Kind“) ist. Durch den Begriff Kind steigt der Gültigkeitsbereich der Aussage, der hier beansprucht wird, eine Ebene^{EZ} höher. Erlangt eine Aussage Gültigkeit für die höhere Ebene^{EZ} Kind, so können (unter bestimmten Voraussetzungen) auch Schlussfolgerungen für die anderen Unterbegriffe, wie eben Schulkind oder Kindergartenkind gezogen werden⁸. Umgekehrt kann aber von einer niedrigen Ebene^{EZ} nicht ohne weiteres auf eine höhere Ebene^{EZ} geschlossen werden.

7. Abschnitte^{EZ}

Eine weitere Dimension^{EZ} ist die der vier Abschnitte^{EZ}. Sagen AutorInnen etwas über die Eigenschaften bzw. Beschaffenheiten ihres Untersuchungsgegenstandes aus, so sind diese Aussagen dem Abschnitt^{EZ} der „Phänomenalisierung^{EZ}“ zuzuordnen. Kausalisierende^{EZ} Aussagen erklären den Untersuchungsgegenstand: „*Wie wirken die einzelnen Elemente des Phänomens aufeinander?*“ Mit Hilfe des Abschnittes^{EZ} der „Finalisierungen^{EZ}“ können wir ausmachen, welche Ziele⁹ bezüglich des Phänomens bestehen. Medialisierende^{EZ} Aussagen geben Aufschluss darüber, wie diese Ziele erreicht werden können. Alle vier Abschnitte^{EZ} sind dem Begriff Wissen untergeordnet: Wissen über Phänomene, Wirkungszusammenhänge, Ziele und Mittel. Die Gültigkeit dieses Wissens beruht dabei auf Konsens, den eine bestimmte Wissenschaftsgemeinschaft durch ihren Diskurs erlangt.

„Unter diesem Aspekt geht es in jedem der Abschnitte um Fragen der Zulässigkeit, Sinnhaftigkeit und der Notwendigkeit von Aussagen...“ (Stephenson 2003a, 123)

⁸ Das betrifft direkt den hier verhandelten Begriff von „Paradigma“: Ein Zeichen eines Paradigmas ist es, dass es insofern eine Grundannahme z.B. über den Begriff „Kind“ bereitstellt, als es etwas beschreibt, was für alle Kinder zutrifft – und damit auch für jedes Schulkind!

⁹ Im Fall eines Textes, der aus einer (bildungs)wissenschaftlichen Position geschrieben wurde (S. Dimension 9 „Positionen“) sind dies letztlich „Erkenntnisziele“. Aus der „professionell-pädagogischen“ Position handelt es sich dann um „Erziehungsziele“.

8. Bezüge^{EZ}

WissenschaftlerInnen können auf Wissen unterschiedlich Bezug nehmen. In welcher Beziehung WissenschaftlerInnen zu ihrem Wissen stehen wird im Empirischen Zirkel beispielhaft anhand von vier Bezügen^{EZ} differenziert. Taucht neues Wissen auf, wird es zunächst untersucht und geprüft (Untersuchung und Überprüfung). Stellt es sich als gültig heraus kann es in den bestehenden Wissensbestand übernommen und integriert werden (Übernahme und Integration). In Publikationen, im universitären Bereich etc. vermitteln und lehren WissenschaftlerInnen das bestehende Wissen (Vermittlung und Lehre). In dem sie forschen, können sie das Wissen anwenden und erweitern (Anwendung und Erweiterung).

9. Positionen^{EZ}

Wie WissenschaftlerInnen auf Wissen Bezug nehmen können, wurde zuvor geklärt. Doch aus welcher Position^{EZ} heraus prüfen, übernehmen, erweitern oder vermitteln sie Wissen?

WissenschaftlerInnen betrachten die Praxis-Position^{EZ}. In der Bildungswissenschaft könnte dies eine Schulklasse sein, in der ein Lehrer zusammen mit den Schülern den Unterricht gestaltet. Ein Wissenschaftler bzw. eine Wissenschaftlerin muss „einen Schritt zurück“ gehen, um in Distanz zu dieser Situation treten zu können. Damit eröffnet er bzw. sie die wissenschaftliche Position^{EZ}, aus der heraus die Praxis betrachtet, analysiert und mit bestehendem Wissen in Verbindung gebracht wird. So kann beispielsweise ein Wissenschaftler eine Interaktion zwischen einer Schülerin und einem Lehrer als Containing-Funktion interpretieren. Um diesen Wissenschaftler betrachten zu können, und herauszufinden inwiefern das Modell „Container-Contained“ für ihn denk- und handlungsleitend ist, muss eine Textanalytikerin im Rahmen ihrer Arbeit wiederum einen Schritt zurück gehen, um diesem Wissenschaftler „über die Schulter zu sehen“, und seine Reflexion der Praxis reflektieren zu können. Damit eröffnet diese Textanalytikerin wieder eine neue Position^{EZ}: die wissenschaftsreflexive Position^{EZ}.

Jede Position^{EZ} wird also erst durch das „Schritt-zurück-Phänomen“ eröffnet. Dabei gibt es nicht nur die drei eben erwähnten, im Empirischen Zirkel differenzierten Positionen^{EZ} sondern so viele, wie oft ein Schritt zurück getätigt wurde.

10. Räume^{EZ}

In einer weiteren Dimension^{EZ} werden Aussagen von WissenschaftlerInnen in bestimmten Räumen^{EZ} verortet. Jedes Wissen ist zunächst immer im personalen Denkraum eines Wissenschaftlers oder einer Wissenschaftlerin entstanden. WissenschaftlerInnen bilden auch „virtuelle Räume^{EZ}“, indem sie sich einer bestimmten Disziplin zuordnen. Aussagensysteme können sich aber auch auf alle Wissenschaften beziehen und sind dann in „hyperdisziplinären^{EZ}“ Denkräumen zu verorten.

Im Empirischen Zirkel sind Aussagen hinsichtlich dreier „transdisziplinärer^{EZ}“ Denkräume differenzierbar: Die der Naturwissenschaften, der Biologischen Wissenschaften oder der Humanwissenschaften. Diese können jeweils wieder in disziplinäre und subdisziplinäre (virtuelle) Denkräume differenziert werden. Zu den Humanwissenschaften zählen beispielsweise Psychologie, Bildungswissenschaft etc. Eine Subdisziplin der Bildungswissenschaft ist wiederum die Heil- und Integrativwissenschaft (vgl. Kreipner 2004, S. 54f.).

11. Modalitäten^{EZ}

Wie Wissen präsentiert werden kann, wird im Empirischen Zirkel anhand der Modalitäten^{EZ} differenziert. Diese Dimension weist in der Version EZ 3.0 drei Unterdimensionen auf. Nach dieser Unterteilung kann Wissen in Form von Aussagen über Gegenstände mit unterschiedlichem „Zugriff^{EZ}“ auf diese Gegenstände präsentiert werden, indem Behauptungen (die prinzipiell argumentationsbedürftig sind), Feststellungen (die als „Gegebenes“ nicht weiter argumentiert werden) und Fragen (die einen weniger massiven „Zugriff“ auf den Gegenstand bedeuten als Behauptungen und Feststellungen) formuliert werden.

Darüber hinaus können Aussagen mit „positiven“ oder „negativen“ Vorzeichen formuliert werden, wenn beispielsweise das Vorhandensein oder eben das Nichtvorhandensein eines Einflusses von A auf B postuliert wird.

Diese zwei Hauptmodalitäten „Zugriff“, und „Vorzeichen“ der Version EZ 3.0 stellen aber auch nur eine vorläufige Anzahl dar, da es eine unendliche „*Vielfalt der Präsentationsmöglichkeiten von Denkinhalten*“ (Stephenson 2003a, 129) gibt.

12. Chronologien^{EZ}

Diese Dimension erfasst je nach der vorgängigen Bestimmung der Dimension „Seite^{EZ}“ entweder die „Phänomenzeit“ oder die „Argumentationszeit“ (s.d. Stephenson 2001) Auf

der Seite „AutorIn“ gibt die Berücksichtigung der Dimension Chronologien^{EZ} Aufschluss über die Abfolge der Darlegung und Argumentation von Wissen. Dem Hintereinander von Thesen, Argumenten, Konkretisierungen, Phänomenalisierungen, Zielangaben etc. kommt eine entscheidende Bedeutung zu, da das eine oft Voraussetzung für das andere ist. Auf der Seite „Gegenstand“ hingegen können die zeitlichen Abfolgen bestimmter Phänomene und Phänomenanteile erfasst werden.

13. Übergänge^{EZ}

Argumentationen und Phänomendarstellungen werden also im Text in einer bestimmten Chronologie^{EZ} hintereinander gesetzt. Zwischen diesen Aussagen befinden sich Übergänge^{EZ}, die als eine Art „Brücke“ fungieren.

„Um vorwärts zu kommen, müssen wir (zumindest mit einem Teil von uns) vom sicheren Boden abheben, uns über eine Strecke dieses Bodens – ohne Kontakt mit ihm zu haben – hinwegbewegen, um ein Stück weiter wieder auf sicherem Grund aufzusetzen.“ (Stephenson 2003a, 57f.)

Die Übergänge^{EZ} können sich dabei eng oder weit gestalten. Enge Übergänge^{EZ} in einer Argumentationsstruktur können sich als nachvollziehbarer und damit sicherer erweisen als größere Argumentationssprünge. Weite Übergänge können u.U. auf Argumentationslücken (Seite AutorIn) oder (u.U. paradigmengestützte) „blinde Flecken“ bei der Erfassung empirischer Phänomene hinweisen. Die engen bzw. weiten Übergänge^{EZ} können im EZ erfasst und reflektiert werden.

Mit der Dimension der Übergänge haben wir nun alle 13 Dimensionen kennen gelernt. Als Stephenson den Empirischen Zirkel heranzog um in systematischer Weise an die Texte Kuhns heran zu gehen, und sie auf einen klaren, hyperdisziplinär gültigen Paradigmenbegriff hin zu analysieren, handelte es sich dabei um die Version EZ 2.0, die 10 Dimensionen umfasste. Wenn wir uns nun also auf die letzte Etappe unseres Weges: „Die Rekonstruktion des Paradigmenbegriffes Stephensons aus den Arbeiten Kuhns“ begeben, werden uns dabei nur jene 10 Dimensionen begegnen.

1.1.3 Der Paradigmenbegriff Stephenson

Stephenson zog insgesamt 16 Texte von Kuhn zur Analyse heran, die alle im Zeitraum von 1959 bis 1988 verfasst wurden. Jedoch erst in seiner 1962 erschienenen Publikation „Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen“ verwendet Kuhn erstmals das Wort „Paradigma“. Er lieferte jedoch schon in früheren Publikationen viele Gedanken zu seiner Auffassung von Wissenschaft, die er 1962 „auf den Punkt bringt“ und weiterführt, so dass Stephenson auch diese Publikationen zur Ausarbeitung seines Paradigmenbegriffes hilfreich waren.

In all seinen Publikationen bezieht sich Kuhn in den Ausführungen über die Beschaffenheit von Wissenschaft auf Physik, Chemie und Astronomie. Das Ziel Stephenson war es also, die Aussagen so umzuformen, dass sie hyperdisziplinär gültig sind, und somit auch auf die Bildungswissenschaft angewendet werden können.

Diese 16 Texte Kuhns analysierte er geleitet von der Fragestellung:

„Was sind die Aussagen Kuhns über Paradigmen, die nicht nur für die Naturwissenschaften resp. Physik, Chemie und Astronomie gelten“ (Stephenson 2003a, 142)?

Stephenson nahm nicht nur Umformungen der Aussagen Kuhns hinsichtlich ihrer Gültigkeit für bestimmte Disziplinen vor, sondern er übersetzte an einigen Stellen auch die Begriffe Kuhns in die spezifische Terminologie des Empirischen Zirkels (vgl. Stephenson 2003a, 327).

Bei der Betrachtung der Aussagen Kuhns vor dem Hintergrund des Empirischen Zirkels wendete er auch eine Methode an, die aus diesem Modell hervorgeht: Die Empirisch-Hermeneutische Textanalyse¹⁰.

Insgesamt konnte er anhand der Kuhn-Texte 48 Thesen konstruieren. Diejenigen, deren Vorlagen Textstellen aus Publikationen vor der „Struktur wissenschaftlicher Revolutionen“ waren, stellen eher Hypothesen dar, da Kuhn zu dieser Zeit das Wort „Paradigma“ noch nicht verwendete (vgl. Stephenson 2003a, 218). 10 Thesen bildete Stephenson aus der Publikation „Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen“ heraus. Dies sind Thesen, in denen Stephenson

„dezidiert nur noch Bedeutungen von „Paradigma““ (Stephenson 2003a, 222)

sammelte, und die er daher P-Thesen nannte. Die restlichen 38 Thesen sind Allgemeinwissenschaftliche Thesen (A-Thesen), die nicht unmittelbar den Paradigmenbegriff

¹⁰ Die Empirisch-Hermeneutische Textanalyse wird im Untersuchungsteil dieser Arbeit erläutert.

bestimmen. Das Wort „Allgemeinwissenschaftlich“ kennzeichnet ihre hyperdisziplinäre Gültigkeit. Aus den 38 A-Thesen bildete er einen „verdichteten“ Thesenkatalog, der schließlich aus 32 A-Thesen bestand, und nun auch für die Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit bedeutsam ist. Diese 32 (Hypo)thesen zur Struktur wissenschaftlicher Aussagesysteme sind in dieser Arbeit nicht nachzulesen, da sie für die Erstellung des Fragenkataloges nicht vordergründig waren. Interessierte Leser/Innen können dazu jedoch Stephenson's „Paradigma und Pädagogik“ (2003a) zur Hand nehmen. Die 10 P-Thesen aber besitzen für diese Arbeit eine höhere Relevanz und werden nun dargestellt (Die Auflistung der 10 P-Thesen orientiert sich an Stephenson 2003a, 226f.)

P1: Ein Paradigma setzt an zentralen Stellen wissenschaftlicher Aussagesysteme Elemente, die in anderen Paradigmen nicht vorhanden sind.

Ein Merkmal von Paradigmen ist, dass sie WissenschaftlerInnen eine spezifische Sichtweise auf Phänomene ermöglichen, die sich von der anderer WissenschaftlerInnen, auch wenn diese den gleichen Phänomenbereich zum Gegenstand haben, unterscheidet. Die grundlegend neuen Elemente müssen von WissenschaftsanalytikerInnen, sofern sie ein Paradigma bestimmen wollen, an zentralen Stellen wissenschaftlicher Aussagesysteme identifiziert werden. Welche diese zentralen Stellen sind, darüber geben die folgenden drei P-Thesen Aufschluss.

P2: Ein Paradigma ist Teil einer Theorie

Ein Paradigma muss nicht als gegeben angenommen werden, wenn ein Wissenschaftler bzw. eine Wissenschaftlerin ein konkretes Phänomen in der Empirie anders beschreibt als andere WissenschaftlerInnen. Es sind die Aussagen von WissenschaftlerInnen im Bereich der Theorie die Aufschluss über deren Paradigmen geben können. Theorien bestimmen dann die Art, wie konkrete Phänomene im Bereich^{EZ} der Empirie in den Blick genommen werden.

Wie wir aber soeben festgestellt haben, kann auch mittels Musterbeispiele Theorie übermittelt werden. Stephenson spricht in dem Fall von einem „Überlappungsbereich“ zwischen Theorie und Empirie, weshalb sich Musterbeispiele nicht mehr nur einem der beiden Bereiche zuordnen lassen (vgl. Stephenson 2003a, 293). Die Elemente der Musterbeispiele die der vermittelten Theorie zugeordnet werden können, nennt Stephenson „Empirie-Paradigmen“. So nahm Stephenson eine Unterteilung vor, wonach die Paradigmen, die über Theorie vermittelt werden als Theorie-Paradigmen, und diejenigen die über

Musterbeispiele vermittelt werden als Empirie-Paradigmen bezeichnet werden (vgl. Stephenson 2003a, 289).

P3: Ein Paradigma konstituiert Begrifflichkeiten auf sehr hoher Ebene^{EZ}

Es handelt sich nur dann um ein Paradigma, wenn es für alle Phänomene die eine Wissenschaftsgemeinschaft in den Blick nimmt, Gültigkeit besitzt. Es werden durch Paradigmen also Oberbegriffe konstituiert, was die Konstitution ihrer Unterbegriffe mit einschließt. Somit betrifft die spezifische Sichtweise einer Wissenschaftsgemeinschaft die Sichtweise von Phänomenen die auf sehr hoher theoretischer Ebene^{EZ} begrifflich erfasst werden.

P4: Ein Paradigma setzt im Abschnitt^{EZ} der Phänomenalisierungen an

Veränderte Grundannahmen betreffen zuerst die Sichtweise und Beschreibung des Gegenstandes.

„Was nicht benannt werden kann, kann auch nicht erklärt werden!“ (Stephenson 2003a, 240)

Erst wenn ein Gegenstand beschrieben wurde, können Aussagen über die Wirkungszusammenhänge seiner Elemente getroffen werden und Forschungsziele formuliert werden. Erst wenn Ziele bestimmt wurden, kann der Weg, der zu diesem Ziel führen soll festgelegt werden.

Ein Paradigma setzt also im Abschnitt^{EZ} der Phänomenalisierungen an, wirkt jedoch auch auf die anderen drei Abschnitte^{EZ}, die dann ebenso verändert werden. Ein Paradigmenwechsel im Bereich der Phänomenalisierungen ist somit der weitest reichende (Paradigma 1.Ordnung). Stephenson schließt jedoch nicht aus, dass es sich nicht auch bei Änderungen in den anderen drei Abschnitten^{EZ} um einen Paradigmenwechsel handeln kann, bezeichnet jene aber als Paradigmen 2., 3. und 4.Ordnung (bzw. als P1, P2, P3, P4) (vgl. Stephenson 2003a, 335). Handelt es sich um Empirie-Paradigmen in Musterbeispielen, so nennt Stephenson diese M1, M2, M3, M4.

P5: Ein Paradigma zeigt sich in der Untersuchung von Wissen, wirkt in der Anwendung von Wissen und wird in der Aneignung und Vermittlung von Wissen transportiert.

Besonders wenn ein Paradigmenwechsel stattgefunden hat, bzw. wenn dieser stattfindet, und neue Grundannahmen auftauchen, deren Gültigkeit erst bestätigt werden müssen,

kommt ein Paradigma in der Untersuchung dieses neuen Wissens zum Vorschein. Hat das neue Paradigma die Prüfung erstmal bestanden wird es von der Wissenschaftsgemeinschaft nicht mehr hinterfragt, solange damit erfolgreich gearbeitet werden kann. Das ist der Grund warum es für WissenschaftsanalytikerInnen an dem Punkt an dem es zur Wirkung kommt, nur durch einige Anstrengung „ans Tageslicht befördert werden kann“. In Texten in denen WissenschaftlerInnen vermittelnd Bezug auf ihr Wissen nehmen, neue Theorien vorstellen, oder bestehendes Wissen an die auszubildenden WissenschaftlerInnen weitergeben, werden Grundannahmen transportiert und sind daher leichter aufzuspüren.

P6: Ein Paradigma wird in der experimentellen Praxis vorbereitet, in der wissenschaftlichen Aufarbeitung geboren, und in der Wissensreflexion benannt

Bei einem bestehenden Paradigma sind die Erwartungen an die Ergebnisse der Forschung eingeschränkt. So kann es passieren, dass Anomalien auftreten, wenn sich die Erwartungen der WissenschaftlerInnen nicht einstellen. Wenn WissenschaftlerInnen nun in Distanz zu dieser Forschungssituation treten und sich in die wissenschaftliche Position begeben, können sie diese Praxissituation reflektieren und Änderungen an der Theorie vornehmen. Sind diese Veränderungen von hoher Reichweite (siehe P2, P3 und P4) und führen zu Erfolg in der weiteren Forschungstätigkeit handelt es sich dabei um die „Geburt“ eines neuen Paradigmas. Erst wenn ein weiterer Schritt zurück getätigt wird und die wissenschaftliche Position reflektierend in den Blick genommen wird, kann dieses Paradigma als solches benannt werden.

P8: Ein Paradigma entsteht aus Fragen, beginnt mit Behauptungen und etabliert sich in Feststellungen

Wie zu P6 schon beschrieben, können bei der Forschungstätigkeit Anomalien auftreten, die Fragen über die Grundlagen der Forschung zur Folge haben. Neue Behauptungen über die Grundannahmen werden aufgestellt, deren Gültigkeit im Zuge der Forschung festgestellt werden kann.

P9: Ein Paradigma wirkt anfangs revolutionär, später wachstumsfördernd, schließlich wachstumsbehindernd

Auch im chronologischen Verlauf weisen Paradigmen bestimmte Merkmale auf. Anfangs revolutioniert ein Paradigma die Sichtweise auf die Phänomene einer Wissenschaftsgemeinschaft und damit auch die Annahmen über die Kausalisierungen und

die Festlegung der Ziele und Mittel. Somit können die Rätsel, die zuvor unlösbar waren, gelöst und das Wachstum der Erkenntnisse gewährleistet werden.

Das Paradigma schränkt aber die Sichtweise auf die Wahl der Mittel zur Lösung der Forschungsaufgaben ein. Diese geringe Offenheit der WissenschaftlerInnen für neue Sichtweisen oder neue Wege führt dazu, dass das Wachstum der Erkenntnisse schließlich behindert wird, da sich nicht alle Rätsel vor dem Hintergrund dieses Paradigmas lösen lassen.

P10: Ein Paradigma wird innerhalb enger Übergänge vorbereitet, entsteht durch weitgezogene Übergänge und ermöglicht nach seiner Etablierung immer enger werdende Übergänge

Treten Anomalien auf, knüpfen WissenschaftlerInnen bei ihren Lösungsversuchen zuerst an die vorhandenen Theorien an, wobei sie detailreich erläutern, wie sich die Anwendung der Theorien gestaltet. Nach der Erkenntnis, dass diese Rätsel anhand der vorhandenen Theorien nicht gelöst werden können

„bedarf es eines großen argumentativen Schrittes, wenn eine grundlegend neue Möglichkeit der Lösung dargelegt wird, die sich als weit gezogener Übergang^{EZ} zwischen den alten und neuen Thesen äußert.“ (Kreipner 2004, 71)

Hat sich das neue Paradigma etabliert, kann wieder in kleineren Schritten, bzw. engeren Übergängen^{EZ}, von Aussage zu Aussage verwiesen werden.

Nun da wir alle 13 Dimensionen und alle 10 P-Thesen kennengelernt haben, steht uns ein komplexes Modell zur Verfügung, mit dem Aussagen hinsichtlich ihres Paradigmenwertes bestimmt werden können. Zur besseren Orientierung hat Stephenson eine entdifferenzierte Matrix von Kategorisierungsmöglichkeiten erstellt. In dieser sind die drei Gruppen von Gegenständen der Wissenschaften (Nomologien, Autopoietologien, Noologien), die Dimension der Positionen, die Dimension der Räume und die Paradigmen 1. bis 4. Ordnung sowie die Empirie-Paradigmen M1 bis M4 enthalten. In der Textanalyse kann eine Aussage einer der vielen Kategorien in der Paradigmenmatrix zugeordnet werden.

	Nomologien (NM)	Autopoietologien (AP)	Noologien (NO)
Wissenschafts- Reflexiv	H T D S P1, P2, P3, P4 M1,M2,M3,M4	H T D S P1, P2, P3, P4 M1,M2,M3,M4	H T D S P1, P2, P3, P4 M1,M2,M3,M4
Wissenschaftlich	H T D S P1, P2, P3, P4 M1,M2,M3,M4	H T D S P1, P2, P3, P4 M1,M2,M3,M4	H T D S P1, P2, P3, P4 M1,M2,M3,M4
Professionell	H T D S P1, P2, P3, P4 M1,M2,M3,M4	H T D S P1, P2, P3, P4 M1,M2,M3,M4	H T D S P1, P2, P3, P4 M1,M2,M3,M4
(EducandInnen)			

1.1.4 Zusammenfassung und Ausblick

Mit den 10 P-Thesen und der Paradigmenmatrix sind wir am Ziel unseres Weges, dem Paradigmenbegriff Stephenson's angelangt. Beim Lesen der Thesen und deren Erläuterungen kann der Leser/ die Leserin feststellen, dass dabei viele Elemente vorkommen, die an die Aussagen Kuhns zu seinem Verständnis der Wissenschaft und dem Begriff „Paradigma“ zu Beginn des Kapitels erinnern. Dies ist nur zu verständlich wenn wir uns erinnern, dass Stephenson die Texte Kuhns über einen eher unklaren, auf Naturwissenschaften „zugeschnittenen“ Paradigmenbegriff als Vorlage nahm, um daraus vor dem Hintergrund des Empirischen Zirkels seinen spezifischen Begriff von „Paradigma“ zu rekonstruieren, der nun auch auf bildungswissenschaftliche Texte angelegt werden kann. Diesen Zusammenhang nachvollziehbar zu machen war u.a. die Intention, mit der ich dieses Kapitel verfasste.

Eine weitere Intention war es dem Leser/der Leserin einen Einblick in die Paradigmatologie und deren Gegenstand zu ermöglichen. Dabei ging es um eine bestimmte Version

von Paradigmatologie, nämlich jene, die paradigmengeleitet ist durch den EZ. Der EZ als Verbund von Reduktions- und Kontextualisierungsmöglichkeiten stellt in seiner Version 3.0, die in dieser Arbeit verwendet wird, 13 Dimensionen zur Verfügung, anhand derer Texte unter bestimmten Aspekten betrachtet werden können. Zur Identifizierung von Paradigmen kann der Wissenschaftsanalytiker bzw. die Wissenschaftsanalytikerin 10 Bestimmungsmöglichkeiten heranziehen, die Stephenson in 10 P-Thesen anführt.

Ein Gebiet, in dem WissenschaftlerInnen derzeit forschen um Paradigmen als solche zu bestimmen ist die Psychoanalytische Pädagogik. Warum besteht derzeit so viel Bedarf daran Klarheit hinsichtlich der Grundannahmen der Psychoanalytischen Pädagogik zu schaffen? Dieser Frage werden wir im nächsten Kapitel nachgehen.

1.2 Psychoanalytische Pädagogik

Verfolgt man den derzeitigen Diskurs um die Grundlegung der Psychoanalytischen Pädagogik, wird man mit den unterschiedlichsten Meinungen über das Verhältnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik konfrontiert. Um den Diskurs der heutigen Zeit nachvollziehen zu können, halte ich es für notwendig den LeserInnen einen kurzen Überblick über die Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik zu bieten, insofern dieser für das bessere Verständnis der Frage nach den Paradigmen der Psychoanalytischen Pädagogik dienlich ist. Die heutigen Kontroversen entspringen nicht „aus dem Nichts“. Seit den Anfängen der Psychoanalytischen Pädagogik waren sich WissenschaftlerInnen um die Möglichkeit dieser Disziplin uneinig.

1.2.1 Die Problemgeschichte der Psychoanalytischen Pädagogik

Zur Gründungszeit der Psychoanalyse (um 1900) und in der Zeit in der sich Psychoanalyse zu konstituieren begann, haben sich die Mitglieder der psychoanalytischen Vereinigung nicht ausschließlich mit klinisch-therapeutischen Problemen, sondern u.a. auch mit Fragen der Pädagogik auseinandergesetzt. Es bestand ein unhinterfragtes Paradigma, nach dem auch die Pädagogik vor dem Hintergrund psychoanalytischer Theorien arbeiten könne (vgl. Datler 1995, 26-30). Durch die Erkenntnis, dass seelische Erkrankungen durch gescheiterte Erziehungsverläufe in der frühen Kindheit entstehen, sollten in der Pädagogik frühe

Traumatisierungen vermieden werden (vgl. Trescher 1985, 146). In pädagogischen Arbeitsfeldern wurde also versucht mithilfe von Theorien aus der Psychoanalyse Neurosen vor zu beugen. Das Psychoanalyse-Pädagogik-Verhältnis in dieser Zeit war aufgrund dieser Orientierung von der Auffassung einer möglichen Neurosenprophylaxe in der Pädagogik bestimmt (vgl. Grösche 1994, 51). So wurden auch Personen aus pädagogischen Berufsgruppen von der institutionalisierten Psychoanalyse psychoanalytisch aus- und fortgebildet, und hatten die Möglichkeit psychoanalytischen Gruppen und Vereinigungen beizutreten. Dies führte zur Blütezeit der Psychoanalytischen Pädagogik, in der Psychoanalyse von deren VertreterInnen nicht nur als medizinische Spezialdisziplin angesehen, sondern auch psychoanalytisches Arbeiten in pädagogischen Handlungsfeldern als psychoanalytische Praxis begriffen wurde (vgl. Datler 1995, 26-30). In dieser Blütephase lag jedoch ein Ungleichgewicht des Verhältnisses zwischen Psychoanalyse und Pädagogik vor. Die Pädagogik war jene Disziplin, die von der dominierenden Wissenschaft Psychoanalyse lernte (vgl. Frühwirt 2007, 64).

In den späten 20er Jahren versuchten VertreterInnen der psychoanalytischen Vereinigung psychoanalytische Tätigkeit zu professionalisieren. Dies führte zu der Frage welcher Vorbildung AusbildungskandidatInnen bedürfen. Eine Diskussion um die so genannte Laienanalyse wurde entfacht und es wurden Bedenken dahingehend geäußert, dass nicht-ärztliche PsychoanalytikerInnen bestimmte Krankheitsbilder übersehen oder falsch einschätzen könnten (vgl. Datler 1995, 30). Wurde die Möglichkeit der Psychoanalytischen Pädagogik zuvor kaum bezweifelt, so tauchten nun Gegenpositionen auf, die die psychoanalytische Ausbildung von PädagogInnen nur unter Einschränkungen befürworteten. So war eine solche Ausbildung PädagogInnen nur begrenzt möglich, und nach Abschluss galten sie nicht als „vollwertige“ PsychoanalytikerInnen. Die medizinische Auslegung der Psychoanalyse kann an dieser Stelle als ein Paradigma bezeichnet werden, das durch die 1933 entstandenen Oxforder Zulassungs- und Ausbildungsrichtlinien manifest wurde und das zuvor bestandene Paradigma, nachdem auch in der Pädagogik psychoanalytisch gearbeitet werden kann, langsam ablöste. Auch die gegenwärtige Diskussion um das Psychoanalyse-Pädagogik-Verhältnis ist zum Teil von dieser medial ausgerichteten Position geprägt.

In der Zeit des nationalsozialistischen Regimes flohen viele PsychoanalytikerInnen nach Amerika, wo die Medizinalisierung der Psychoanalyse noch weiter fortgeschritten war als in Europa. Um überleben zu können mussten sich die emigrierten PsychoanalytikerInnen anpassen und konnten einer noch teilweise bestehenden Auslegung der Psychoanalyse,

nach der auch psychoanalytisch-pädagogisches Handeln psychoanalytische Praxis sei, nicht mehr folgen (vgl. Datler 1995, 34).

Erst nach längerer Zeit konnte sich die Psychoanalyse nach dem zweiten Weltkrieg in Deutschland und Österreich wieder etablieren. Durch die Bedingungen in Amerika hatte sich die Psychoanalyse, die durch die heimkehrenden PsychoanalytikerInnen wieder nach Europa kam, erheblich verändert.

„Der innere Widerspruch der Psychoanalyse, die zwischen einem medizinischen und einem sozialen Selbstverständnis geschwankt hatte, war zugunsten des ersteren entschieden worden.“ (Füchtner 1993, 153).

An einen Paradimenwechsel hin zu einer Psychoanalytischen Pädagogik war an dieser Stelle kaum mehr zu denken.

Weil Psychoanalyse dem medizinischen Feld zugerechnet wurde, wuchs die Auffassung Psychoanalyse und Pädagogik seien zwei unterschiedliche Fächer. Nicht-klinische pädagogische Praxisformen wurden nicht mehr als psychoanalytisch bezeichnet. Die institutionalisierte Pädagogik wehrte sich dabei kaum gegen die strikte Trennung von Psychoanalyse und Pädagogik. Dies stärkte die Vorstellung von psychoanalytischer Praxis als ausschließlich klinisch-therapeutische Praxis (vgl. Datler 1995, 46ff.).

Seit 1950 lassen sich aber auch Gegentendenzen zur medizinischen Auslegung der Psychoanalyse ausmachen. Durch die 1968-er Bewegung wurde der Blick wieder auf das Verhältnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik gelenkt, wobei aber auch schon zuvor vereinzelt versucht wurde an der Verknüpfung von Pädagogik und Psychoanalyse zu arbeiten (vgl. Datler 1995, 74). Im Zuge der 1968-er Bewegung wurden aktuelle sozialkritische psychoanalytische Publikationen rezipiert und in die erziehungswissenschaftlichen Diskussionen miteinbezogen, die wiederum PsychoanalytikerInnen veranlassten sich mit Fragen aus dem Bereich der Erziehungswissenschaften auseinanderzusetzen. Diese Diskussionen sorgten dafür, dass das Interesse an der Psychoanalytischen Pädagogik wiederaufblühte. Psychoanalyse wurde wieder als eine Disziplin dargestellt, die nicht nur medizinisch, sondern auch pädagogisch ausgerichtet ist (vgl. Datler 1995, 75). Es entstand eine Wissenschaftsgemeinschaft, die sich nun nicht mehr an dem medizinisch ausgerichteten Paradigma orientierte, sondern einen neuen Denkweg einschlug, dem nach und nach immer mehr WissenschaftlerInnen folgen sollten.

Nachdem die Psychoanalytische Pädagogik im Universitäts- und Hochschulbereich wieder Fuß fassen konnte, und seit etwa 1985 begonnen wurde Arbeitsschwerpunkte an erziehungswissenschaftlichen Universitätsfakultäten einzurichten, stiegen auch die psycho-

analytisch-pädagogischen Publikationen seit 1980 wieder an. 1989 wurden die Reihe „Psychoanalytische Pädagogik“ und das „Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik“ gegründet, die als bedeutende Publikationsorgane der Psychoanalytischen Pädagogik im Untersuchungsteil dieser Arbeit eine große Rolle spielen (vgl. Datler 1995, 79). Auch wurden Aus- und Weiterbildungsgänge errichtet, die psychoanalytisch-pädagogische Kompetenzen weitergeben.

Das Verhältnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik war seit jeher von Paradigmenwechseln, von Uneindeutigkeiten und unterschiedlichen Positionen bestimmt. Dies änderte sich auch nicht in der Phase des Wiederaufblühens der Psychoanalytischen Pädagogik seit den späten 70-er Jahren. Im folgenden Kapitel wird daher der Diskurs um das Psychoanalyse-Pädagogik-Verhältnis der letzten 15 Jahre umrissen.

1.2.2 Der gegenwärtige Diskurs um das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik

Figdor (1994) gibt einen Überblick über die verschiedenen Standpunkte der WissenschaftlerInnen in der Diskussion um das Psychoanalyse-Pädagogik-Verhältnis. Dabei teilt er die WissenschaftlerInnen in zwei Gruppen ein, wobei die eine für eine „Psychoanalytische Pädagogik“ plädiert und die andere die Abgrenzung von Psychoanalyse und Pädagogik für sinnvoll hält. In diesem Kapitel werde ich die Einteilung Figdors übernehmen, betone jedoch, dass die angeführten Autoren nur eine Auswahl an WissenschaftlerInnen darstellen, die im Diskurs um das Psychoanalyse-Pädagogik-Verhältnis Stellung beziehen.

Weiterführend sei an dieser Stelle die Arbeit von Katja Frühwirt (2007) empfohlen, die sich dem Selbstverständnis der Psychoanalytischen Pädagogik widmet und dabei insbesondere die Grundsatzdiskussionen der 80-er und 90-er Jahre des 20. Jahrhunderts in den Blick nimmt.

Plädoyer für eine Abgrenzung von Psychoanalyse und Pädagogik

Zu jenen WissenschaftlerInnen, die sich kritisch zu einer „Psychoanalytischen Pädagogik“ äußern gehört Fatke, wobei sich dieser um das Selbstverständnis der Pädagogik sorgt, das sie verlieren könnte, wenn sie zum Anwendungsgebiet der Psychoanalyse wird. Über-

nimmt die Pädagogik Elemente aus der Psychoanalyse, so könne nur die Pädagogik selbst über die Auswahl dieser Elemente bestimmen (vgl. Figdor 1994, 70).

Auch Körner äußert Bedenken hinsichtlich einer „Psychoanalytischen Pädagogik“ wobei sich dieser, im Unterschied zu Fatke, mehr um die Psychoanalyse sorgt. Diese sei unteilbar, da Theorie und Methode eng miteinander verknüpft sind. Die einzelnen Elemente der psychoanalytischen Methode können nicht getrennt voneinander angewendet werden, da beispielsweise freie Assoziation und Abstinenz einander benötigen. Es ist jedoch fraglich ob einige methodische Elemente, wie z.B.: die Abstinenzregel im pädagogischen Handlungsrahmen eingehalten werden können, da die Bedingungen pädagogischer und psychoanalytischer Situationen unterschiedlich sind (vgl. Körner 1992, 69f.). Körner betrachtet die psychoanalytische Behandlungssituation zwar auch nicht als gänzlich von normativer Strukturierung befreit, sondern durch Gesetze und einem gesellschaftlichen Rahmen begrenzt. Der Unterschied zur pädagogischen Situation sieht er aber in der Möglichkeit des Analytikers bzw. der Analytikerin seine bzw. ihre „eigene Bezogenheit“ in Frage zu stellen wenn er/sie sich von dem „übertragungshaften Beziehungsangebot“ ein Stück weit verführen lässt, am Rahmen der gesellschaftlichen Situation zweifelt und sich auf die Suche nach einem neuen Rahmen einlässt. Einem Pädagogen/einer Pädagogin ist diese Vorgangsweise erschwert, da der Rahmen der pädagogischen Situation als Voraussetzung für die pädagogische Arbeit bestehen bleiben muss, während die psychoanalytische Situation vielmehr Inhalt der Arbeit werden kann (vgl. Körner 1992, 80ff.). Eine Möglichkeit der Nutzbarmachung der Psychoanalyse für die Pädagogik sieht Körner jedoch in der Supervision für PädagogInnen durch AnalytikerInnen (vgl. Körner 1992, 70).

Becker ist sich unsicher ob es möglich ist PädagogInnen für eine psychoanalytische Arbeit auszubilden. Er betrachtet jedoch Supervision und die Erfahrung persönlicher Psychoanalysen als Möglichkeit die Sensibilität von PädagogInnen für die Wahrnehmung psychoanalytischer Prozesse aufzugreifen und zu gebrauchen (vgl. Becker 1990, S. 74).

Federn vertritt einen ähnlichen Standpunkt. Die Psychoanalyse kann auch mit gesunden Kindern und Erwachsenen arbeiten, da auch diese von unbewussten Konflikten beeinflusst sind.

„Das Instrument dazu heißt aber nicht psychoanalytische Pädagogik, sondern psychoanalytische Supervision der Erzieher.“ (Federn 1990, 47).

Pazzini schließt sich Körner, Fatke und Federn an, wenn er eine Psychoanalytische Pädagogik kritisch betrachtet. Seine Argumente beziehen sich auf den Verlust des

kritischen Potenzials das die Psychoanalyse gegenüber der Pädagogik besitzt. Ähnlich wie Körner sieht Pazzini die Rahmenbedingungen des psychoanalytisch-therapeutischen Settings als Voraussetzung für Psychoanalyse. Psychoanalytische Praxis kann allerdings als „Praxis des Denkens“ über das psychoanalytisch-therapeutische Setting hinausgehen und auch pädagogische Prozesse kritisch in den Blick nehmen (vgl. Figdor 1994, 73). Eine Psychoanalytische Pädagogik, die die Psychoanalyse für sich vereinnahmt, bringt die Pädagogik somit um eine „wichtige, kritische Erfahrungsmöglichkeit“ (Pazzini 1989, zit. n. Figdor 1994, 73).

Figdor selbst zählt sich nicht zu den eben angeführten Autoren, die er der Gruppe der KritikerInnen hinsichtlich einer Psychoanalytischen Pädagogik zuteilt. Er argumentiert für die Möglichkeit einer Psychoanalytischen Pädagogik und schließt sich damit weiteren AutorInnen an, die in dem nun folgenden Kapitel angeführt werden.

Plädoyer für eine „Psychoanalytische Pädagogik“

Viele WissenschaftlerInnen, die sich für eine Psychoanalytische Pädagogik aussprechen führen zur Argumentation Aussagen Freuds an, der die Psychoanalyse nicht nur auf therapeutische Zwecke beschränkt. Datler meint, für Freud wären Psychoanalyse und Pädagogik keine voneinander klar abgrenzbaren Gebiete gewesen (vgl. Datler 1995, 115f.). Datler schließt sich Freud an und spricht von einer Unmöglichkeit zwischen psychotherapeutischem und pädagogischem Handeln eine scharfe Grenze zu ziehen. Er geht sogar so weit psychoanalytische Psychotherapie als einen Spezialfall pädagogischer Praxis zu bezeichnen. Pädagogik ist demnach der weitgreifendere Gegenstandsbereich, dem

*„...psychoanalytische Psychotherapie in ihrer Gesamtheit (...) zugeordnet wird.“
(Datler 1995, 15)*

Doch wie kommt Datler zu einer solchen Behauptung? Die Psychoanalyse und die Pädagogik haben, so Datler, die gleiche Hauptaufgabe, die in der Arbeit an den Objektbeziehungen bestehe. Daher ist auch die Psychoanalyse nicht absichtslos. Alle psychoanalytischen Hilfestellungen werden mit pädagogischer Absicht gesetzt, weshalb Psychoanalyse dem Gesamtbereich der Pädagogik zugerechnet wird (vgl. Figdor 1994, 69). Datler schreibt auch, die Psychoanalyse sei keine Hilfswissenschaft, die Theorien liefert, deren sich die Pädagogik bediene, sondern psychoanalytische Theorien können dazu führen prinzipielle Fragen über Pädagogik, beispielsweise worauf pädagogische Einsichten gerichtet seien, was die Spezifität pädagogischer Probleme ausmache, wie sich pädagogische Praxis gestalte, neu zu diskutieren (vgl. Datler 1993, 124).

Trescher sieht das Verhältnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik umgekehrt. Psychoanalytische Pädagogik als Anwendung der Psychoanalyse ist ein Teil derselben (vgl. Figdor, 1994, 69).

Bittner ist der Meinung, die gegenwärtige Pädagogik verfüge über kein gültiges Menschenbild mehr, das aber eine Voraussetzung für die Möglichkeit pädagogischen Handelns wäre. Beziehen könne die Pädagogik ein solches Menschenbild nur aus der Psychoanalyse (vgl. Figdor 1994, 69).

Figdor schreibt, Pädagogik sei immer psychoanalytisch, denn

„Pädagogen haben immer und überall, angesichts welcher pädagogischen Aufgabenstellung auch immer, mit unbewußten seelischen Prozessen, Konflikten zu rechnen; und zwar sowohl beim Kind als auch bei sich selbst.“ (Figdor 1994, 80).

Allein dadurch, dass PädagogInnen die Relevanz unbewusster Seelenvorgänge voraussetzen, sei eine Psychoanalytische Pädagogik gegeben (vgl. Figdor 1994, 80).

1.2.3 Zusammenfassung und Ausblick

Die Psychoanalytische Pädagogik wurde seit ihren Anfängen aus sehr unterschiedlichen Standpunkten aus betrachtet. Auch heute, in der Zeit, die als Phase des Wiederaufblühens der Psychoanalytischen Pädagogik bezeichnet wird, sind die Einstellungen der verschiedenen WissenschaftlerInnen zu dieser Disziplin kontrovers. Während die einen aus verschiedensten Gründen die Verschmelzung von Psychoanalyse und Pädagogik kritisch betrachten und die Möglichkeit einer Psychoanalytischen Pädagogik bezweifeln, bemühen sich die anderen, die Entwicklung dieser Version der Pädagogik voranzutreiben. Wir haben zuvor einen Überblick über die Standpunkte verschiedener Wissenschaftler zu diesem Thema erhalten. Wie ist nun diese Arbeit in der Diskussion um das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik zu positionieren? Halten wir uns den Titel vor Augen, so wird klar, dass die Annahme einer Möglichkeit und des Bestandes einer „Psychoanalytischen Pädagogik“ Voraussetzung für die Durchführung dieser Forschungsarbeit ist. Denn wie kann bestimmt werden inwiefern das „Container-Contained“-Modell ein Paradigma in der Psychoanalytischen Pädagogik ist, wenn noch nicht einmal Klarheit darüber besteht, ob eine Psychoanalytische Pädagogik überhaupt möglich ist bzw. besteht? Mit dieser Arbeit schließe ich mich also der zweiten Gruppe rund um Datler, Figdor etc. an. WissenschaftlerInnen, die der Wissenschaftsgemeinschaft der Psychoanalytischen

Pädagogik angehören, übernehmen Theorien aus der Psychoanalyse um pädagogische Prozesse damit verstehbar zu machen und Handlungsanweisungen für PädagogInnen daraus abzuleiten. Welche psychoanalytischen Theorien werden dabei für die Pädagogik fruchtbar gemacht? Welche Bedeutung haben diese Theorien in der Wissenschaftsgemeinschaft der Psychoanalytischen Pädagogik? Inwiefern stellen diese Theorien ein Paradigma in der Psychoanalytischen Pädagogik dar? Dies sind Fragen, die sich WissenschaftlerInnen stellen, die Wissenschaftsanalyse betreiben und nach Stephenson dabei im Rahmen der Subdisziplin Paradigmatologie forschen.

Frage ich nach der paradigmatischen Bedeutung des Modells „Container-Contained“ in der Psychoanalytischen Pädagogik, so betreibe ich ebenfalls Paradigmatologie. Indem ich einen bestimmten Paradigmenbegriff aufgreife, nämlich jenen, welcher vor dem Hintergrund des Modells „Empirischer Zirkel“ entwickelt wurde, und indem ich selbst auch dieses Modell heranziehen werde, wenn ich meiner Forschungsfrage nachgehen werde, betreibe ich eine bestimmte Version von Paradigmatologie, nämlich jene im Sinne des EZ. Damit ist diese Arbeit eingebettet in das „Gesamtprojekt Textanalyse“, in dessen Rahmen WissenschaftlerInnen unter Anwendung des EZ, Fragestellungen hinsichtlich der Paradigmen verschiedener Wissenschaften nachgehen. Im nächsten Kapitel wird geklärt, welche Stellung diese Arbeit im „Gesamtprojekt Textanalyse“ einnimmt.

1.3 Das Gesamtprojekt Textanalyse

Im Gesamtprojekt Textanalyse beschäftigen sich WissenschaftlerInnen mit der Analyse von Texten vor dem Hintergrund des EZ. Wissenschaft wird dann „greifbar“, analysierbar, wenn sie sich in Sprache ausdrückt, im Falle der Wissenschaft zumeist in Form von Texten. Diese Texte stellen den empirischen Gegenstand der Textanalyse dar. Das Instrument der WissenschaftlerInnen die im Rahmen des Gesamtprojektes Textanalyse forschen ist die Empirisch-Hermeneutische Textanalyse. Wissenschaftliche Texte werden „in die Strukturen des EZ überführt“ (Kreipner 2004, 73), und somit eine Grundlage geschaffen, auf der sie mit weiteren im Denkmodell des EZ bearbeiteten Texten vergleichbar werden. Der wissenschaftliche Diskurs, der sich um den Inhalt der jeweiligen Texte dreht, wird somit angebahnt und erleichtert (vgl. Stephenson 2003a, 374).

Die Texte die im Denkmodell des EZ bearbeitet werden, werden in einer Liste von Textprojekten zusammengefasst. Wie diese gegliedert ist wird im folgenden Kapitel dargestellt.

1.3.1 Die Struktur des Gesamtprojektes Textanalyse

Das Gesamtprojekt Textanalyse gliedert sich in Groß-, Teil- und Einzelprojekte. Teilprojekte befassen sich mit einem Thema, das nicht durch ein einzelnes Projekt bearbeitet werden kann, sondern der Bearbeitung durch mehrere Einzelprojekte bedarf. Ein Projektbericht, durch einen Autor bzw. eine Autorin verfasst, stellt die Zusammenschau des aktuellen Standes aller Einzelprojekte, die diesem Teilprojekt zuarbeiten dar. Die verschiedenen Teilprojekte werden wiederum durch Großprojekte zusammengefasst (vgl. Kreipner 2004, 74).

Die am meisten entdifferenzierten Großprojekte stellen die „Theorie der Wissenschaftsanalyse und Paradigmatologie“ und die „Empirie der Wissenschaftsanalyse und Paradigmatologie“ dar. Dem ersten Großprojekt wird zur Zeit durch Teil- bzw. Einzelprojekte zugearbeitet, die sich mit der Methodologie der Paradigmatologie^{EZ} beschäftigen, indem Textanalyse an konkreten Projekten der Paradigmatologie^{EZ} angewendet wird. Als Beispiel wäre die Arbeit von Kreipner (2004) zu erwähnen, die durch ihre Forschungsarbeit Erkenntnisse über die Erstellung von Fragebögen zur Rekonstruktion von Paradigmakandidaten erlangte, indem sie einen Fragebogen hinsichtlich eines konkreten Beispiels, nämlich des Szenebegriffes Treschers als Paradigmakandidaten, erstellte. So leistete sie gleichzeitig einen Beitrag zu dem zweiten Großprojekt: Empirie der Wissenschaftsanalyse und Paradigmatologie. Im Rahmen dieses Großprojektes entstehen derzeit mehrere Forschungsarbeiten zum Teilprojekt „Paradigmen in der Psychoanalytischen Pädagogik“. So gehen beispielsweise Kaufmann (2008), Maier und Maier (2008) weiters dem Teilprojekt der Paradigmenwertigkeit des Szenebegriffs Treschers in der Psychoanalytischen Pädagogik nach, wobei sie jeweils einen anderen Aspekt fokussieren, und an die Arbeit von Kreipner anschließen. Anlanger (2008) macht sich auf die Suche nach Grundannahmen über den sogenannten Menschen mit geistiger Behinderung in der Psychoanalytischen Pädagogik. Böhm (2008) spürt paradigmatische Aspekte der Erziehungsberatungskonzepte zweier psychoanalytisch-pädagogischer WissenschaftlerInnen auf. Beyerknecht und Windischhofer-Muhr (2008) beschäftigen sich

mit der Frage inwiefern heute noch Ansätze der Psychoanalytischen Pädagogik in der Montessori-Pädagogik zu finden sind. Auch der Begriffsforschung wird im Teilprojekt „Paradigmen der Psychoanalytischen Pädagogik“ nachgegangen, wobei Stromberger (2008) den Autonomiebegriff, und Engel (2008) den Bildungsbegriff in den Blick nehmen. Es findet sich also ein durchaus breites Spektrum an Themen die in der Paradigmenforschung der Psychoanalytischen Pädagogik aufgegriffen werden. Welchen Platz nimmt nun diese Arbeit in dem Gesamtprojekt Textanalyse ein?

1.3.2 Die Verortung dieser Arbeit im Gesamtprojekt Textanalyse

Diese Arbeit entsteht im Rahmen des Großprojektes 1: Empirie der Wissenschaftsanalyse und Paradigmatologie, wobei innerhalb des Teilprojektes „Paradigmen der Psychoanalytischen Pädagogik“ Erkenntnisse hinsichtlich der paradigmatischen Bedeutung des „Container-Contained“-Modells gewonnen werden.

Die vorliegende Arbeit wird im Folgenden in der Liste der Textprojekte verortet:

Großprojekt 2: Empirie der Wissenschaftsanalyse und Paradigmatologie

Großprojekt 2.2: Empirie der Paradigmatologie

Teilprojekt 2.2.1: Paradigmen der Psychoanalytischen Pädagogik

Teilprojekt 2.2.1.2: Die paradigmatische Bedeutung des Modells „Container-Contained“ nach Bion in der Psychoanalytischen Pädagogik

Einzelprojekt Schreiber Barbara: Das Modell „Container-Contained“ als Paradigma in Texten von Trescher/Finger-Trescher sowie Ahrbeck.

1.3.3 Zusammenfassung und Ausblick

Diese Arbeit ist in ein Gesamtprojekt eingebettet, in dessen Rahmen mehrere WissenschaftlerInnen hinsichtlich Fragestellungen die Theorie und Empirie der Wissenschaftsanalyse und Paradigmatologie betreffend forschen. Es ergibt sich im Rahmen dieser Forschungsaktivitäten eine entsprechende Wissenschaftsgemeinschaft, da alle Mitglieder durch den EZ paradigmengelenkt sind.

Da die Diskussion um das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik von sehr unterschiedlichen, kontroversen Standpunkten getragen ist, besteht in dieser Wissen-

schaftsgemeinschaft wohl ein besonderer Bedarf, die in Kapitel 1.2 angesprochene Paradigmenfrage in der Psychoanalytischen Pädagogik aufzugreifen und Erkenntnisse darüber zu erlangen welche Theorien in welcher Weise aus der Psychoanalyse übernommen werden, und welche Bedeutung diese in der Psychoanalytischen Pädagogik erlangen. Durch diese Arbeit soll ein weiterer Beitrag zu der eben angeführten Fragestellung geleistet werden. Dabei liegt der Focus auf dem „Container-Contained“-Modell, das von Bion, einem Mitglied der Wissenschaftsgemeinschaft Psychoanalyse, verfasst wurde. Durch textanalytische Arbeit soll untersucht werden, inwiefern psychoanalytisch-pädagogische WissenschaftlerInnen dieses Modell für ihre Theoriebildung heranziehen. Hat das „Container-Contained“-Modell einen gewissen Paradigmenstatus in der Psychoanalytischen Pädagogik erlangt bzw. kann es diesen überhaupt beanspruchen? Bevor jedoch mit der Untersuchung begonnen wird, ist ein weiteres Kapitel der Erläuterung des Modells „Container-Contained“ gewidmet.

1.4 Das Modell „Container-Contained“ nach Bion

Bion knüpft bei der Entwicklung seines Modells an Erkenntnisse Melanie Kleins an. Nachdem diese Erkenntnisse dargestellt werden folgt nach kurzen biographischen Angaben zu Wilfried R. Bion ein Einblick in die theoretischen Inhalte des „Container-Contained“-Modells. Zum Ende dieses Kapitels wird dem Leser bzw. der Leserin ein Überblick über jene AutorInnen geboten, welche das Modell „Container-Contained“ zur Theoriebildung in der Psychoanalytischen Pädagogik heranziehen.

1.4.1 Die projektive Identifikation nach Melanie Klein

Im Gegensatz zu Freud, der das Ich als nicht von Geburt an bestehend ansieht, nehmen Bion und Klein an, dass es einen rudimentären Ich-Kern gibt,

„dessen psychische Mechanismen in Analogie zum biologischen Aufnehmen/Ausscheiden funktionieren...“ (Diem-Wille 2003, 72).

Dieser rudimentäre Ich-Kern ist Teil einer ausdifferenzierten psychischen Struktur, die von Geburt an besteht, und zu der auch unbewusste Phantasien, die Bereitschaft zu Objektbeziehungen, Angsterlebnisse und Abwehrmechanismen gehören (vgl. Flammer 1996, 86f.).

Melanie Klein beschreibt die projektive Identifikation als einen Abwehrmechanismus aufgrund von Ängsten in der frühen Kindheit. Diese Ängste entstehen aus der Aktivität des Todestriebes im Organismus und äußern sich in einer Furcht vor Vernichtung in Form von Verfolgungsangst. Andere Quellen primärer Angst stellen das Geburtstrauma und die Versagung körperlicher Bedürfnisse dar, die als von Objekten verursacht empfunden werden. Da diese als außerhalb empfundenen Objekte introjiziert werden, werden sie zu inneren Verfolgern (vgl. Klein 1962, 105). Diese bösen Teile des Ichs werden in die Mutter hineinprojiziert und sollen das Objekt kontrollieren. Die Mutter scheint nun die bösen Teile des Selbst zu enthalten. Deshalb

„...wird sie nicht als ein separates Individuum, sondern als das böse Selbst empfunden.“ (Klein 1962, 108).

Das Objekt wird in diesem Sinne zum „*Repräsentant des Ichs*“ (Klein 1962, 153). Diese besondere Art von Identifizierung bezeichnet Klein als projektive Identifikation (vgl. Klein 1962, 109).

Nicht nur Projektion der bösen Teile des Selbst, sondern auch Introjektion des guten Objektes dient der Abwehr von Angst, und stellt eine Vorbedingung für die normale Entwicklung dar (107ff.).

Nachdem nun der Begriff der projektiven Identifikation nach Klein dargestellt wurde, lesen wir zwei von Bion verfasste Absätze, in denen er beschreibt, in welcher Weise er die Theorie Kleins zur Entwicklung des „Container-Contained“-Modells herangezogen hat:

„Melanie Klein hat einen Aspekt der projektiven Identifikation beschrieben, der sich auf die Modifikation infantiler Ängste bezieht; das Kind projiziert einen Teil seiner Psyche nämlich seiner schlechten Gefühle, in eine gute Brust. Von dort werden sie zum geeigneten Zeitpunkt zurückgeholt und reintrojiziert. Während ihres Aufenthaltes in der guten Brust sind sie derart verändert worden – jedenfalls erlebt das Kind sie so -, daß das Objekt, das reintrojiziert wird, für die Psyche des Kindes erträglich geworden ist.

(...)Zum Gebrauch als Modell werde ich von der obenstehenden Theorie die Idee eines Behälters [container] abstrahieren, in den ein Objekt projiziert wird, sowie das Objekt, das in den Behälter projiziert werden kann; letzteres werde ich mit dem Ausdruck „Gehalt“ [contained] bezeichnen.“ (Bion 1992, 146).

Bion beschreibt den Übergang von der projektiven Identifikation nach Klein zu seinem Modell „Container-Contained“ als einen, indem eine bloße Abstraktion von Theorieelementen stattgefunden hat, und in dem er, außer zweier neuer Begriffe, keine weiteren,

neuen theoretischen Inhalte hinzugefügt hat. Führen wir uns aber nochmals die Ausführungen Melanie Kleins aus ihrer Schrift „Das Seelenleben des Kleinkindes“ (1962) vor Augen, so stellen wir fest, dass einige Theorieelemente, die Bion Melanie Klein zugeschrieben hat, in den Ausführungen Kleins gar nicht enthalten sind. Klein schreibt zwar, dass in der Beziehung zum ersten Objekt sowohl Projektion als auch Introjektion eine Rolle spielen, und dass auch Introjektion zur Abwehr von Angst dient, jedoch was zwischen Projektion und Introjektion stattfindet, wird von ihr in der Weise wie es Bion in seinem Zitat anführt nicht beschrieben. Auch bei Lazar haben die Aussagen Bions zur Entwicklung des „Container-Contained“-Modells für Verwirrung gesorgt. Ich schließe mich ihm an, wenn er schreibt, dass Bion mehr getan hat, als die Theorie Kleins zu abstrahieren:

„Es ist interessant, daß BION hier so schreibt, als ob die Idee der Modifikation des Projizierten durch mentale Bearbeitung in MELANIE KLEINS Verständnis der projektiven Identifikation bereits enthalten sei. Aber eigentlich macht gerade die Vorstellung eines dynamischen Prozesses zur „Entgiftung“, zur „Entschärfung“ des Projizierten BIONS wichtigen Beitrag zu KLEINS ursprünglicher Idee aus.“ (vgl. Lazar 1993, 71)

Einige Inhalte aus dem Modell Bions wurden somit schon angesprochen. In einem weiteren Kapitel werden wir uns ausführlicher dem Modell „Container-Contained“ widmen.

1.4.2 Das Modell „Container-Contained“

Zunächst einige biographische Angaben zu dem Autor des Modells:

Wilfred R. Bion (1897-1979) studierte in den dreißiger und vierziger Jahren Medizin und Psychoanalyse. In seiner Ausbildung zum Psychoanalytiker hatte er die Möglichkeit sich einer Analyse bei Melanie Klein zu unterziehen, wobei er mit deren Objektbeziehungstheorie vertraut wurde. Bion gilt als Erfinder der Gruppenanalyse. Weitere Schwerpunkte seiner wissenschaftlichen Tätigkeit waren die Entwicklung des Denkens und die Methode der Psychoanalyse (vgl. Cohen 1990, 50).

Da Bion in seiner Praxis PatientInnen mit Denkstörungen behandelt, wird er vor eine Reihe Probleme bzw. Fragen gestellt: Wie entwickelt sich das Denken des Menschen im Allge-

meinen? Von welcher Art ist das Denken der PatientInnen mit Denkstörungen? Wie kann der Analytiker/die Analytikerin seine/ihre klinische Erfahrung in abstrakter Notation ausdrücken, um ein geeignetes „Werkzeug“ für die analytische Arbeit zu erhalten? Welche Modelle oder Theorien können AnalytikerInnen helfen, über Dinge nachzudenken, die unbekannt sind?

In „Lernen durch Erfahrung“ (1962) entwickelt Bion eine Theorie der Denkentwicklung und entwirft dabei gleichzeitig Modelle und ein Notationssystem, durch das AnalytikerInnen in strukturierter Weise in ihrer Arbeit vorgehen können.

Ein Hauptbestandteil des Werkzeuges, das er für die analytische Arbeit entwickelt ist die Theorie der Funktionen. Das Modell „Container-Contained“, das Bion konstruiert und sich in seiner analytischen Arbeit als sehr nützlich erweist, stellt dabei ein Beispiel für den Gebrauch der Theorie der Funktionen dar (vgl. Bion 1962, 145). Um das Modell „Container-Contained“ erläutern zu können, ist es notwendig zunächst die Theorie der Funktionen in den Blick zu nehmen.

Bion nimmt an, dass es Faktoren der Persönlichkeit gibt, die sich zu einem „stabilen Ganzen“ zusammenfügen. Ein solches stabiles Ganzes nennt er die Funktion der Persönlichkeit. Eine solche Funktion der Persönlichkeit ist die Alpha-Funktion. Sie ist wesentlich für das Denken. Über die Bedeutung der Alpha-Funktion für das Denken werden die nun folgenden Ausführungen Aufschluss geben (vgl. Bion 1962, 47).

Der Mensch macht „emotionale Erfahrungen“ mit seiner Umwelt. Das was der Mensch dabei entwickelt, sind Sinneseindrücke und Emotionen. Diese Sinneseindrücke und Emotionen müssen, um für das Denken verfügbar gemacht zu werden, weiter verarbeitet werden. Die Aufgabe der Verarbeitung übernimmt die Alpha-Funktion. Sie wandelt die Sinneseindrücke in so genannte Alpha-Elemente um, die für den Menschen als Erinnerungen erkennbar sind und geeignet sind sowohl bewusst zu bleiben, als auch unbewusst zu sein (vgl. Bion 1962, 53). Was geschieht aber, wenn keine Alpha-Funktion besteht? Die Sinneseindrücke und Emotionen bleiben dann unverändert und werden von Bion als Beta-Elemente bezeichnet (vgl. Bion 1962, 52). Diese können als „Dinge-an-sich“ von dem Menschen nicht als Erinnerungen erkannt werden. Sie sind von den „Realisierungen“ wie Bion es nennt, also von den Dingen, Ereignissen in der Realität, nicht unterscheidbar. Somit können sie auch nicht unbewusst gemacht werden, weswegen es schnell zu einer Reizüberflutung kommen kann. Beta-Elemente eignen sich dann nur noch zur Ausstoßung durch projektive Identifikation, wie sie Klein beschrieben hat, um die Psyche von den Reizzuwächsen zu entlasten (vgl. Bion 1962, 53).

Können keine Alpha-Elemente produziert werden, ist eine Entwicklung des Denkens und ein Lernen nicht möglich. Im Lernprozess werden emotionale Erfahrungen gemacht, die dank der Alpha-Funktion gespeichert werden können. Gedankengänge, die anfangs bewusst sein müssen, werden durch Übung unbewusst. Die Gedankengänge werden unbewusst weitergedacht, während Platz gemacht wird für neue Gedankengänge. Somit ist ein Lernen, eine Weiterentwicklung möglich (vgl. Bion 1962, 54). Sind jedoch nur Beta-Elemente vorhanden, die nicht unbewusst gemacht werden können, ist keine Hemmung, keine Verdrängung und damit keine Entlastung des Denkens möglich. Kein Reiz kann unbemerkt bleiben (vgl. Bion 1962, 55).

Wie entwickelt sich die Alpha-Funktion? An dieser Stelle kommt „Container-Contained“ ins Spiel, denn es ist eine Bedingung für deren Entwicklung.

An der Denkentwicklung ist ein Apparat beteiligt, der ursprünglich mit Sinneseindrücken zu tun hatte, die vom Verdauungstrakt herrühren. Daher sind die Anfänge des Denkens des Säuglings eng mit der Nahrungsaufnahme und Ausscheidung verbunden (vgl. Bion 1962, 108). In der Wahrnehmung des Kindes versorgt die Brust das Kind nicht nur mit Milch sondern auch mit guten inneren Objekten, wie Sicherheit, Wärme, Wohlbefinden und Liebe. Bion schreibt, das Kind habe zwar kein Bewusstsein für das Bedürfnis nach der Brust, es habe allerdings ein Bewusstsein für das nicht befriedigte Bedürfnis. Er setzt bei einem Säugling also einen Apparat voraus, mit dem Versagung erfahren werden kann.

„In dieser angenommenen Situation ist das Bedürfnis nach der Brust ein Gefühl, und dieses Gefühl selbst ist eine böse Brust...“ (Bion 1962, 81).

Die nicht anwesende Brust ist ein böses Objekt, da sie „einen darben lässt“ (Bion 1962, 138), und sie ist ein besonderes Objekt, da es nicht existent ist. Es ist zugleich emotionale Erfahrung und Ding-an-sich. Das Kind kann die böse Brust als Ding an sich, also als Realisierung, und ihre Repräsentation im Geist noch nicht voneinander unterscheiden (vgl. Bion 1962, 108). Die böse Brust ist ein Beta-Element, das dem Denken vorausgeht. Bion unterscheidet zwischen Beta-Elementen und Gedanken. In „Lernen durch Erfahrung“ (vgl. Bion 1962, 138) spricht er auch von Proto-Gedanken, die dem Denken vorausgehen, lässt diese Unterscheidung aber in seinen späteren Werken fallen. Beta-Elemente treten auf, noch bevor ein Apparat vorhanden ist, mit dem diese gedacht werden können. Ein solcher Apparat, der Beta-Elemente in Alpha-Elemente umwandelt und damit Gedanken erzeugt, muss also erst geschaffen werden (vgl. Bion 1962, 138).

Die Anwesenheit der bösen Brust ist quälend, daher muss sie ausgeschieden werden. Nun wird die projektive Identifikation als Abwehrmechanismus wirksam. Das Kind hat die

omnipotente Phantasie, es könne schlechte Teile der Persönlichkeit abspalten und in ein Objekt verlegen. Die Wirksamkeit der projektiven Identifikation hängt von der Fähigkeit der Mutter zu träumerischer Gelöstheit, wie Bion es nennt, ab. Dadurch ist die Mutter in der Lage alle Dinge, die von dem geliebten Objekt kommen, wahrzunehmen. Erst dadurch vermag sie die projektive Identifikation aufzunehmen. Bion bezeichnet die projektive Identifikation als frühe Form der Denkfähigkeit (vgl. Bion 1962, 84f.), die jedoch nicht...

„...ohne ihren reziproken Vorgang, nämlich die introjektive Aktivität existieren (kann), die darauf ausgerichtet ist, zu einer Anhäufung guter innerer Objekte zu führen.“ (Bion 1962, 79)

Wie Bion in seinem Buch „Lernen durch Erfahrung“ aufzeigt, ist Lernen bzw. die Entwicklung der Denkfähigkeit auf emotionale Erfahrung angewiesen. So internalisiert das Kind die Erfahrung die es mit der Mutter macht, wenn diese die Beta-Elemente des Kindes aufnimmt, in Alpha-Elemente umwandelt, und diese an das Kind zurück gibt. In „Elemente der Psychoanalyse“ (1963, 57f.) schreibt Bion auch von einer „*Entgiftung*“ der projizierten Beta-Elemente durch die Mutter, die als Alpha-Funktion des Säuglings wirkt. So kann die Todesfurcht des Säuglings von dem „*Übermaß an Emotionen*“ befreit werden und vom Säugling in einer erträglicheren Form in seine Persönlichkeit zurückgenommen werden. Dieser Vorgang wird von dem Kind introjiziert und bildet die Alpha-Funktion, die das Kind befähigt nun selbst Beta-Elemente in Alpha-Elemente umzuwandeln, wodurch diese erst denkbar werden. Das Objekt, das in die Mutter projiziert wird, bezeichnet Bion als „Contained“. Das „Contained“ wird dabei in einen Behälter, „Container“, projiziert. Bion schreibt:

„Die Beziehung zwischen Mutter und Kind, die Melanie Klein als projektive Identifizierung beschrieben hat, wird internalisiert, um einen Apparat zu bilden...“ (Bion 1962, 148).

Erinnern wir uns daran, dass Bion Melanie Kleins Theorie der projektiven Identifikation unterstellt, in ihr sei die Idee, das Projizierte werde modifiziert, bereits enthalten. Ich möchte Bions Ausführungen an dieser Stelle um folgenden Gedankengang ergänzen: Das Kind bildet aus der Internalisierung der Beziehung zwischen Mutter und Kind (die Melanie Klein als projektive Identifizierung beschrieben hat) und aus dem Vorgang der Modifikation des Projizierten einen Apparat. Dieser „Transformations-Apparat“ (in dem die Transformation von Beta- zu Alphaelementen grundgelegt wird) ist der „contained-container-Apparat“, der nachdem er internalisiert wurde, Teil der Alpha-Funktion des Kindes wird (vgl. Bion 1962, 147).

Die „Container-Contained“-Beziehung zwischen Mutter und Kind ist also eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass Denken möglich wird. Nur wenn das Kind diese gemeinsame Aktivität introjizieren kann, hat es die Möglichkeit bei einer weiteren Erfahrung der bösen Brust, anders als bisher zu agieren. Anstatt die Frustration durch Ausscheidung des bösen Objekts mittels projektiver Identifikation zu vermeiden, kann es die Erfahrung der „Container-Contained“-Beziehung dazu nützen die Frustration zu verändern. So kann es den Gedanken „böse Brust“ denken. Dieser ist nun nicht mehr „Ding-an-sich“, eine böse anwesende Brust, die ausgeschieden werden muss, sondern es ist eine Repräsentation von etwas, das potentiell vorhanden ist, um das Hunger-Bedürfnis zu befriedigen (vgl. Bion 1962, 139).

Denken stellt nach Bion also eine Entlastung dar...

„...um dadurch das notwendige Intervall zwischen der Notwendigkeit die Psyche von Reizanhäufungen zu befreien, und der aktuellen Befreiung auszufüllen.“ (Bion 1962, 75).

Wie die Entwicklung des Denkens individuell verläuft, hängt von der Fähigkeit des Kindes Frustration zu ertragen, und von der Fähigkeit der Mutter zu träumerischer Gelöstheit ab. Hat das Kind ein hohes Maß an Frustrationsintoleranz, kann Spannung nicht ertragen werden. Die böse Brust, die mit Frustration einhergeht, muss sofort ausgeschieden werden.

„Intoleranz von Versagung könnte so ausgeprägt sein, daß die Alpha-Funktion durch unmittelbare Ausscheidung der Beta-Elemente im Keim erstickt würde.“ (Bion 1962, 82f.)

Es besteht dadurch also keine Möglichkeit den Apparat zum Denken der Gedanken zu bilden. Eine Mutter die zu träumerischer Gelöstheit nicht fähig ist, kann die projektiven Identifikationen des Kindes nicht aufnehmen, und seine seelischen Bedürfnisse nicht stillen (vgl. Bion 1962, 84f.).

In „Lernen durch Erfahrung“ steht „Container-Contained“ in Zusammenhang mit der Denkentwicklung des Kindes. An diese Inhalte schließen WissenschaftlerInnen der Psychoanalytischen Pädagogik in ihrer eigenen Theoriebildung an, weshalb diese Anwendungsmöglichkeit des Modells soeben ausführlich dargestellt wurde. Diesen Inhalten werden wir in Texten psychoanalytisch-pädagogischer WissenschaftlerInnen, wenn auch in veränderter Form, wieder begegnen.

Bion beschränkt den Einsatz des Modells aber nicht auf jene Inhalte. Im Laufe seiner wissenschaftlichen Tätigkeit führt Bion in weiteren Publikationen (1963, 1965, 1970) Abstraktionsvorgänge durch, wobei das Modell „Container-Contained“, außer einer

Ausnahme (darauf werde ich gleich hinweisen), an Konkretheit verliert, und sich seine Anwendungsmöglichkeiten erweitern. Das Modell wird von Bion nicht nur zur, wie er es nennt, „Erhellung“ von Vorgängen der Denkentwicklung verwendet, sondern es kann vielfältigste Phänomene aus der psychoanalytischen Praxis erklären. Bion legt die Möglichkeit der vielfältigen Anwendungen von „Container-Contained“, bzw. der zugehörigen Zeichen ♀ und ♂, bereits in „Lernen durch Erfahrung“ fest, was darauf hinweist, dass er „Container-Contained“ von Anfang an als Modell und nicht als Theorie (diese Unterscheidung löst sich im EZ wieder auf, weil beides dem Bereich „Theorie^{EZ}“ angehört) betrachtet:

„Diese Zeichen bezeichnen und repräsentieren zugleich. Sie sind Variable oder Unbekannte, insofern sie ersetzbar sind.“ (Bion 1962, 147)

Die mütterliche Brust ist also nur eine von mehreren möglichen Konstanten, die die Variable „Container“ ersetzen kann. Genauso können statt den Beta-Elementen, die vom Kind in die Brust ausgeschieden werden, auch andere Konstanten die Variable „Contained“ ersetzen.

Nach den Abstraktionsschritten in seinen weiteren Publikationen, umfasst der Begriff „Container-Contained“ nicht viel mehr als ein Außen-Innen-Muster, eine Beziehung zwischen Container und Contained, die – und dies ist der einzige Punkt an dem Bion das Modell erweiterte - in mehrere Kategorien, eingeteilt werden kann.

Kommen wir nochmals darauf zurück, welche Bedeutung das Modell „Container-Contained“ für Bion in seiner Tätigkeit als Wissenschaftler und Psychoanalytiker hat. In „Elemente der Psychoanalyse“ (1963) greift Bion eine Kritik an psychoanalytischen Theorien auf, nach der diese unwissenschaftlich seien, weil sie

„...ein Gemenge von beobachtetem Material und aus ihm gewonnener Abstraktion sind...“ (Bion 1963, 29).

Bion merkt außerdem an, dass psychoanalytische Theorien zu konkret und unflexibel seien, um mit einer Realisierung zusammenzupassen. Durch die Schaffung von Modellen will Bion das Problem der Unflexibilität lösen, ohne die Theorie der Psychoanalyse dabei zu verändern, indem Modelle die theoretischen Systeme ergänzen (vgl. Bion 1963, 30).

„Das Modell spielt eine Rolle bei der Ermittlung, indem es den Analytiker in die Lage versetzt, das, was der Patient tatsächlich sagt, mit der Theorie oder den Theorien in Entsprechung zu bringen, die in der Psychoanalyse als Ödipuskomplex bekannt sind.“ (Bion 1962, 143)

Bion stellt das Modell also als Bindeglied zwischen den Vorgängen in der Psychoanalyse und den psychoanalytischen Theorien dar. „Container-Contained“ ist ein Muster, dem entsprechende Phänomene von PsychoanalytikerInnen zugeordnet werden, um eine begriffliche Vorstrukturierung zu schaffen, wonach diese leichter mit den psychoanalytischen Theorien in Verbindung gebracht werden können.¹¹ Mit der Bedeutung von „Container-Contained“ in den Aussagesystemen Bions werden wir uns im Untersuchungsteil noch genauer beschäftigen. Zunächst werden eine Reihe von AutorInnen der Wissenschaftsgemeinschaft der Psychoanalytischen Pädagogik vorgestellt, die Bion hinsichtlich seines Modells „Container-Contained“ in ihren Arbeiten rezipieren.

1.4.3 Das Modell „Container-Contained“ in der Psychoanalytischen Pädagogik

Um der Frage nachzugehen, in welcher Weise das „Container-Contained“-Modell in der Psychoanalytischen Pädagogik Anwendung findet, wählte ich einschlägige Publikationsorgane der Psychoanalytischen Pädagogik für die Literaturrecherche aus, da ich annahm, dass in derartigen Textquellen wesentliche Teile des Denkens und somit auch der Grundannahmen der WissenschaftlerInnengemeinschaft der Psychoanalytischen Pädagogik repräsentiert seien und durchforstete diese nach Artikeln von Autoren und AutorInnen, die Bion bezüglich seines Modells „Container-Contained“ rezipieren. Als wesentliche Publikationsorgane wählte ich das „Jahrbuch der Psychoanalytischen Pädagogik“ Band 1 bis 15, erschienen zuerst im Matthias-Grünwald-, und dann im Psychosozial-Verlag, und die Reihe „Edition Psychoanalyse und Pädagogik: Psychoanalytische Pädagogik“, die im Matthias-Grünwald-Verlag erscheint und zur Zeit der Verfassung dieser Arbeit 17 Bände umfasst.

Die Autoren und Autorinnen, die Bions Modell rezipierten, griffen dieses in sehr unterschiedlicher Weise auf. Es wurde u.a. über „Container-Contained“ in Zusammenhang mit Bildungsprozessen im Kindergarten (Arnold 2006), in der Schule (Beaumont 1995; Ahrbeck 1992; Salzberger-Wittenberg 1993), der Kinder- und Jugendpsychiatrie (Dörr

¹¹ In gewisser Hinsicht ist dies vergleichbar mit einer Eigenheit des Empirischen Zirkels, nämlich ein Modell wissenschaftlichen Denkens anzubieten: Der Empirische Zirkel eröffnet die Möglichkeit Aussagen in eine bestimmte Struktur zu bringen, die durch die 13 Dimensionen^{EZ} vorgegeben wird. Die Struktur von Bions Modell werden durch die Begriffe „Container“ und „Contained“ gebildet.

1994) und der Familie berichtet. Eine große Bandbreite bot sich auch bei den unterschiedlichen ProjektionsempfängerInnen, welche die Projektionen von unterschiedlichen Projizierenden im Sinne des „Container-Contained“-Modells aufnehmen und verarbeiten. So können Eltern (Datler/Steinhardt/Ereky 2002)¹² und explizit professionelle PädagogInnen wie KindergärtnerInnen (Arnold 2006), LehrerInnen (Ahrbeck 1992) und SozialpädagogInnen (Trescher/Finger-Trescher 1992) ebenso die Aufgabe des Containers übernehmen, wie Institutionen (Ahrbeck 1992; Trescher/Finger-Trescher 1992), Gruppen (Büttner 1995) und Supervision (Arnold 2006). Selbst Forschungs- und Studiengruppen und eine Selbstevaluation (Arnold 2006) können als Container fungieren.

Der Großteil der AutorInnen setzte „Container-Contained“ in der Auseinandersetzung mit Entwicklungsproblemen wie Verhaltensauffälligkeiten, Lernschwierigkeiten, Traumatisierungen bei Kindern und Jugendlichen etc. ein:

Salzberger-Wittenberg (1993) berichtet in einem Artikel über die emotionale Bedeutung des Lehrens und Lernens. Sie schreibt über die Belastungen des Lehrberufes, die aus den Darstellungen von TeilnehmerInnen eines Fortbildungskurses für LehrerInnen besonders deutlich hervorgehen. Die LehrerInnen erzählen von der Schwierigkeit mit störenden, aggressiven SchülerInnen im Rahmen einer Unterrichtsstunde umzugehen. Salzberger-Wittenberg versucht das Verhalten dieser Kinder zu erklären: Wird emotionaler Schmerz unannehmbar wird er weitergereicht.

„Unserer Erfahrung nach hört dieses Weiterprojizieren, dieses Abladen erst dann auf, wenn es einen Menschen gibt, der den Schmerz in seinem Inneren halten und ertragen kann.“ (Salzberger-Wittenberg 1993, 50)

Auch Bernd Ahrbeck (1992) widmet sich der Aggression als pädagogisches Problem. In seinem Artikel stellt er das Konzept des „Containings“ dar, um die Verhaltensweisen von aggressiven Kindern und Jugendlichen nachvollziehbar zu machen. Projektive Identifizierung und Containern spielen demnach das ganze Leben hindurch besonders bei Menschen mit schweren Beeinträchtigungen eine Rolle. Für Ahrbeck ist das Containing eine Möglichkeit Kindern zu begegnen die schwer gestört sind (vgl. Ahrbeck 1992, 234).

¹² Ich führe den Beitrag dieser AutorInnen an, obwohl diese nicht in den von mir ausgewählten Publikationsorganen publizierten, da er einen weiteren interessanten Aspekt der Übernahme von „Container-Contained“ in die Psychoanalytische Pädagogik aufzeigt. Dabei wird „Container-Contained“ mit der triadischen Beziehungserfahrung im ersten Lebensjahr in Zusammenhang gebracht. Mutter und Kind schaffen eine „Container-Contained“-Situation, in der das Kind seine innere Beschäftigung damit, dass sein Vater abwesend ist mit der Mutter teilen kann (Datler/Steinhardt/Ereky 2002, 136).

Containing ist eine schwierige und belastende Aufgabe von PädagogInnen, die aber nicht sinnlos ist, ...

„weil sie dem Kind die Erfahrung ermöglicht, daß die projizierten Aggressionen, die der Lehrer dann als eigene Impulse dem Kind gegenüber fühlt, ertragen und nicht in vernichtender Form zurückgegeben werden.“ (Ahrbeck 1992, 232f.)

Auch Trescher & Finger-Trescher (1992) sowie Trescher (1993) sehen es als Aufgabe professioneller Pädagogik die „Containing-Funktion“ zu übernehmen. Die Containing-Funktion ist dabei ein Teil der Psychodynamik der traumatischen Reaktion. Die Gefühle von Aggression, Ohnmacht, Angst etc., die von der traumatischen Erfahrung herrühren, werden auf eine andere Person, oftmals auf den Pädagogen/die Pädagogin, projiziert¹³. Das Kind gestaltet die Interaktion, beispielsweise durch aggressives Verhalten so, dass die andere Person gezwungen wird die projizierten, unerträglichen Gefühlen zu übernehmen (vgl. Trescher / Finger-Trescher 1992, 101f.).

„Damit findet zunächst ein Rollentausch statt. Der ‚Empfänger‘ der Projektion wird in die Rolle des (...) traumatisierten Kindes gedrängt, während das Kind nun die Rolle des traumatisierenden Objekts (...) übernimmt.“ (Trescher/Finger-Trescher 1992, 102).

Das traumatisierte Kind ist nun darauf angewiesen, dass der Pädagoge bzw. die Pädagogin ein ungewöhnlich hohes Maß an Containing-Funktion erfüllt (vgl. Trescher/Finger-Trescher 1992, 107).

Die eben genannten AutorInnen berichten von der Containing-Funktion als Aufgabe von PädagogInnen in der Arbeit mit aggressiven und traumatisierten Kindern und Jugendlichen. Mia Beaumont schreibt, das Übernehmen der Containing-Funktion durch LehrerInnen ist auch bei Kindern mit Lernschwierigkeiten von Bedeutung. Das Fehlen des elterlichen Containments hat großen Einfluss auf die Lernfähigkeit des Kindes.

„Jenes Kind, das sich vergessen, von keinem liebenden Menschen in Gedächtnis behalten fühlt, kann nicht lernen.“ (Beaumont 1995, 47)

Dem Containing in Zusammenhang mit PatientInnen einer Kinder- und Jugendpsychiatrie widmet sich Margret Dörr (1994). Sie zeigt die konträre Haltung von ÄrztInnen und

¹³ An dieser Stelle erachte ich es als notwendig den Unterschied zwischen Übertragung und Projektion zu erläutern: Bei der Projektion wird ein **unlusterregender Impuls, eigene unerwünschte Anteile**, aus dem Bewusstsein ausgeschlossen, indem er nach außen verlegt und einer Person oder einem nicht belebten Objekt der Außenwelt zugeschrieben wird (vgl. Schuster/Springer-Kremser 1997, 59). Bei der Übertragung hingegen geht es um **Affektbezüge zu Menschen oder Dingen**, also meist um einem Mitmenschen gegenüber bestimmende Gefühle oder Einstellungen, die auf einen anderen Menschen übertragen werden (vgl. Fröhlich 1994, 411).

PädagogInnen in einem interdisziplinären Team auf, die sie gegenüber den PatientInnen einnehmen. Während die Haltung der PädagogInnen von Nähe zu den Jugendlichen gekennzeichnet ist, grenzen sich die ÄrztInnen durch Abstinenz von ihren PatientInnen ab. Durch ihre Haltung sind die PädagogInnen anfällig für die „*Überfülle der unverdaulichen, gleichsam unerträglichen Projektionen*“ (Dörr 1994, 65) der psychisch schwer gestörten, oft psychotischen PatientInnen. Dörr behauptet, das interdisziplinäre Team solle gemeinsam die Aufgabe der Container-Funktion übernehmen und dies nicht nur den PädagogInnen überlassen, die durch die Unmöglichkeit sich abzugrenzen, überfordert seien (vgl. Dörr 1994, 65f.).

Nicht nur Einzelpersonen, auch Gruppen, werden von AutorInnen der Psychoanalytischen Pädagogik als Container bezeichnet:

Cath Arnold schreibt, dass es notwendig ist, dass auch PädagogInnen, in diesem Fall KindergärtnerInnen, ein Container zur Verfügung steht. Dieser könne neben dem Leiter bzw. der Leiterin auch die MitarbeiterInnengruppe sein (vgl. Arnold 2006, S. 150). Im Rahmen des Pen Green's Children's Center wurde eine Untersuchung durchgeführt. Die Forschungs- und Studiengruppen, in denen mit den PädagogInnen die Ergebnisse der Untersuchungen besprochen wurden, stellten einen Container für die unterschiedlichen Emotionen der PädagogInnen dar, die die Forschungsergebnisse auslösten (vgl. Arnold 2006, S. 144).

An dieser Stelle möchte ich auch Büttner (1995), obwohl sein Beitrag nicht in einem der beiden von mir gewählten Publikationsorgane publiziert wird, erwähnen, der ebenfalls die Möglichkeit von Gruppen betont als Container zu fungieren, und sehr ausführlich darüber berichtet.

Wie wir bisher erfahren haben, schreiben psychoanalytisch-pädagogische WissenschaftlerInnen davon, dass Menschen, als Individuen oder in Gruppen, die Containing-Funktion erfüllen können. Einige AutorInnen berichten auch von Institutionen als Container für unerträgliche Projektionen.

Bernd Ahrbeck (1992, 231) schreibt, dass Institutionen wie Kliniken oder Schulen eine Container-Funktion erfüllen können, wenn sie einen Ort bieten, in dem Ängste und Aggressionen aufgehoben sind und sich mildern können.

Trescher und Finger-Trescher (1992, 113) sowie Finger-Trescher (1999, 181) fordern, eine Institution, in deren Rahmen mit Kindern und Jugendlichen gearbeitet wird, müsse im Sinne des Containings eine optimale äußere Struktur bedingungslos garantieren.

1.4.4 Zusammenfassung und Ausblick

Bion, der das „Container-Contained“-Modell von der Theorie der projektiven Identifizierung Kleins abstrahierte und um die Idee der Modifikation des Projizierten erweiterte, wird in der psychoanalytisch-pädagogischen Literatur vielfach rezipiert. Zur Darstellung des Modells „Container-Contained“ in der Psychoanalytischen Pädagogik habe ich zwei einschlägige psychoanalytisch-pädagogische Publikationsorgane gewählt. Die Ergebnisse meiner Suche nach AutorInnen, die „Container-Contained“ nach Bion rezipierten zeigten, dass diese in unterschiedlicher Weise das Modell zur Theoriebildung heranziehen. Ein Großteil jener WissenschaftlerInnen beschäftigte sich jedoch mit Entwicklungsproblemen, einige davon mit hochgradig aggressiven Kindern und Jugendlichen. Drei dieser AutorInnen - Trescher und Finger-Trescher, die gemeinsam einen Artikel verfassten, sowie Bernd Ahrbeck - werde ich für die Untersuchung auswählen, zu der auch eine Feinanalyse der Texte mittels der Empirisch-Hermeneutischen Textanalyse gehört. So kann der untersuchungsleitenden Fragestellung *„Inwiefern ist das Modell „Container-Contained“ nach Bion für ausgewählte WissenschaftlerInnen der Psychoanalytischen Pädagogik denk- und handlungsleitend?“* nachgegangen werden.

Auf die Beantwortung dieser forschungsleitenden Frage werde ich in dem nun folgenden Untersuchungsteil meiner Arbeit näher eingehen. Zuvor möchte ich aber die von mir gewählte Textanalysemethode – die Empirisch-Hermeneutische Textanalyse – im Detail vorstellen.

2 Die Untersuchung

2.1 Forschungslücke und Forschungsfrage

Eine erste Darstellung erfuhren die Forschungslücke und die Forschungsfrage bereits in der Einleitung. Diese soll an dieser Stelle präzisiert werden.

Im vorangegangenen Kapitel (1.4) wurden Beiträge vorgestellt, in denen Autoren und Autorinnen das Modell „Container-Contained“ Bions übernehmen, wenn sie Theorien im Rahmen der Bildungswissenschaft entwickeln. Sie begeben sich auf die wissenschaftliche Position^{EZ}, um die Bildungswirklichkeit zu betrachten, zu beschreiben, zu erklären etc. Durch einen weiteren „Schritt zurück“ eröffne ich eine neue Position^{EZ}: Die wissenschaftsanalytische Position^{EZ}, von der aus ich die bereits erwähnten WissenschaftlerInnen bzw. die durch sie verfassten Texte betrachte, indem ich diese vor dem Hintergrund des Empirischen Zirkels mittels der Empirisch-Hermeneutischen Textanalyse analysiere. Daraus erhoffe ich mir Aufschluss darüber zu erlangen, in welcher (paradigmatischen) Weise jene AutorInnen das „Container-Contained“-Modell Bions zur Theoriebildung heranziehen. Eine solche Untersuchung wurde bisher noch nicht durchgeführt.

Jede Untersuchung wird geleitet durch Fragestellungen. In der Einleitung wurde eine erste Formulierung einer möglichen diplomarbeitsleitenden Fragestellung vorgestellt (S.10). Nach den in den vorigen Kapiteln entfalteten Überlegungen kann nun eine Präzisierung dieser Fragestellung folgendermaßen lauten:

Inwiefern stellt das Modell „Container-Contained“ nach Bion grundlegende denk- und handlungsleitende Annahmen für ausgewählte WissenschaftlerInnen der Psychoanalytischen Pädagogik bereit¹⁴?

Wird Bion in Zusammenhang mit seinem „Container-Contained“-Modell von AutorInnen der Psychoanalytischen Pädagogik rezipiert, ist dies ein erster Hinweis darauf, dass sein

¹⁴ Im Unterschied zur ersten Formulierung in der Einleitung („Inwiefern ist das Modell „Container-Contained“ nach Bion für ausgewählte WissenschaftlerInnen der Psychoanalytischen Pädagogik denk- und handlungsleitend?“ s.S.10) wird hier die „Inwiefern“-Frage in Richtung der dem Modell innewohnenden Grundannahmen konkretisiert, da diese die direkte Verbindung zu dem in den vorhergehenden Kapiteln dargestellten rekonstruierten Paradigmenbegriff herstellen.

Modell ein gewisses Maß an paradigmatischer Bedeutung in der Wissenschaftsgemeinschaft der Psychoanalytischen Pädagogik aufweisen könnte. Ich betone an dieser Stelle, dass es sich dabei nur um eine erste Spur handelt, die wir aufnehmen. Keinesfalls kann die alleinige Tatsache, dass Bion von AutorInnen der Psychoanalytischen Pädagogik rezipiert wird als Beweis für unsere These, „Container-Contained“ sei von paradigmatischer Bedeutung in der Psychoanalytischen Pädagogik, angeführt werden. Vielleicht aber führt uns diese Spur zu solchen Beweisen.

Der Spur wird nun gefolgt, indem im Rahmen der Untersuchung einschlägige, im deutschen Sprachraum weit verbreitete Publikationsorgane herangezogen und daraufhin untersucht werden, inwiefern Bion in diesen Publikationsorganen rezipiert wird. Diese Publikationsorgane sind das „Jahrbuch der Psychoanalytischen Pädagogik“ und der Sammelband „Edition Psychologie und Pädagogik: Psychoanalytische Pädagogik“. In zwei Texten dieser beiden Publikationsorgane wird Bions Modell in einer Weise rezipiert, wie sie für die textanalytische Untersuchung dieser Arbeit am ehesten geeignet erscheinen. Einer dieser Texte stammt von dem AutorInnenpaar Hans-Georg Trescher und Urte Finger-Trescher und der zweite wurde von Bernd Ahrbeck verfasst. Nun, da die zu dieser Untersuchung ausgewählten Texte genannt wurden, kann die untersuchungsleitende Fragestellung (im Sinne von „Fragen an den Text“) formuliert werden:

Inwiefern ist das Modell „Container-Contained“ nach Bion in den Aussagesystemen von Trescher & Finger-Trescher (1992) sowie Ahrbeck (1992) denk- und handlungsleitend.

Die untersuchungsleitende Fragestellung wird durch einen Fragenkatalog weiter ausdifferenziert. Jede Frage aus dem Fragenkatalog leistet einen Beitrag zur Beantwortung der übergeordneten untersuchungsleitenden Fragestellung und nimmt dabei einen oder mehrere Dimensionen^{EZ} der ausgewählten Texte in den Blick. Die einzelnen Fragen der Untersuchung wurden also vor dem Hintergrund des Empirischen Zirkels entwickelt und die Texte werden auch vor demselben Hintergrund bearbeitet. Bestimmte technische Details der Empirisch-Hermeneutischen Textanalyse jedoch werden nur bei einem Teil des Fragenkataloges zum Einsatz kommen, da diese nicht für die Bearbeitung des gesamten Fragenkataloges erforderlich sind. Bevor der Fragenkatalog und die Durchführung der Untersuchung näher erklärt werden, wenden wir uns der Empirisch-Hermeneutischen Textanalyse zu, die sich als Instrument für einen Teil der Untersuchung als dienlich erweisen wird

2.2 Die Empirisch-Hermeneutische Textanalyse (EHT-A)

So wie der Empirische Zirkel wird auch dessen methodische Ausformung, die Empirisch-Hermeneutische Textarbeit (EHT) weiterentwickelt. Kommt es zu grundlegenden Veränderungen entsteht eine neue Version der EHT. Jene Version, die in dieser Untersuchung zur Anwendung kommt ist die aktuelle Version EHT 5.0 (vgl. Stephenson 2006b). Wurde ursprünglich unter dem Oberbegriff „EHT“ Empirisch-Hermeneutische Text**analyse** verstanden, so ist diese nun lediglich ein Unterbegriff der EHT. Das Kürzel EHT steht nun für „Empirisch-Hermeneutische Text**arbeit**“, die sich in drei Versionen gliedert: In der Empirisch-Hermeneutischen Text**analyse** (EHT-A) werden Texte systematisch erfasst, in der Empirisch-Hermeneutischen Text**kritik** (EHT-K) kritisch betrachtet, und in der Empirisch-Hermeneutischen Text**produktion** (EHT-P) werden Texte nach bestimmten wissenschaftlichen Kriterien verfasst. Allen drei Versionen liegt das Modell des Empirischen Zirkels zugrunde.

In diesem Kapitel wird lediglich die EHT-A erläutert, die jedoch mit den anderen beiden Versionen korrespondiert. So mündet beispielsweise die EHT-A in die EHT-P, wenn deren Ergebnisse nach bestimmten Kriterien der EHT-P kontextualisiert werden.

Wenn WissenschaftlerInnen in der EHT-A die Struktur von wissenschaftlichen Texten in den Blick nehmen, wenn sie dabei nach dem argumentativen Aufbau des Textes fragen, nach dem Verständnis bestimmter Begriffe, wenn sie dies vor dem Hintergrund des Modells EZ fragen, dann stellt das Forschungsinstrument ihrer Untersuchung die EHT-A dar. Zur Zeit wird die EHT-A vor allem im Rahmen der Paradigmatologie angewandt, ist aber als Forschungsinstrument im Rahmen von Wissenschaft allgemein von Bedeutung.

Die verschiedenen Analysearten

Zuvor wurden schon zwei Anwendungsmöglichkeiten der EHT angesprochen: Die Anwendung der EHT hinsichtlich der Frage nach der Bedeutung von Begriffen (Begriffsanalyse), und hinsichtlich des argumentativen Aufbau des Textes (Argumentationsanalysen). Weiters können in Zusammenhangsanalysen innerhalb von Texten die Wirkungszusammenhänge zwischen den verschiedenen Dimensionen des EZ untersucht werden. In Voraussetzungsanalysen wird danach gefragt, wie Annahmen von AutorInnen einander bedingen, und auf welchen Voraussetzungen sie beruhen (vgl. Kreipner 2004, S. 86ff.).

Jede dieser Analyseformen kann weiters differenziert werden nach Einzelfall-, Stichproben-, und Gesamtanalysen, in denen es um die Analyse eines einzelnen Textes, mehrerer Texte, oder des Gesamtwerkes eines Autors (oder einer realen oder virtuellen WissenschaftlerInnengemeinschaft) geht. Weiters können aus Binnenanalysen, in denen ein einzelner personaler oder virtueller Textraum untersucht wird, Vergleichanalysen entstehen, indem unterschiedliche Texträume einander gegenübergestellt werden (vgl. Kreipner 2004, S. 86f.).

Der Untersuchungsverlauf

Nachdem die Grundideen EHT hinsichtlich verschiedener Analysearten skizziert wurden, folgen wir nun dem in den Vorgaben der EHT-A vorgeschriebenen Verlauf der Untersuchung, der bei der Rahmenbestimmung der Untersuchung beginnt, und mit der Darstellung der Ergebnisse endet. Die nun folgenden 7 Schritte der Untersuchung wurden von Stephenson (2006) festgelegt.

1. Rahmenbestimmung der Untersuchung

Dabei wird angegeben, in welchem Rahmen die Untersuchung selbst stattfindet. Im Fall der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine im Rahmen eines universitären akademischen Studiums verfasste Diplomarbeit. Aber auch in Fachartikeln, Seminararbeiten etc. kann die EHT-A zur Anwendung kommen.

Weiters wird deklariert an welchen Stellen der Arbeit die eigentliche textanalytische Untersuchung stattfindet. Fallweise könnten Textanalysen nicht nur im Untersuchungsteil einer Arbeit, sondern auch schon in der Einleitung auftauchen.

2. Formulierung der Fragestellung

Eine Textanalyse erfolgt immer aufgrund von klar formulierten Fragestellungen, deren Relevanz für das Forschungsvorhaben argumentiert wurde. Dabei legt Stephenson drei Frageebenen fest: Die erste Ebene stellen Fragestellungen dar, denen die Untersuchung zuarbeitet. Diese legen fest für welchen „allgemeineren Erkenntnisrahmen“ die Arbeit einen Beitrag darstellt. Die mittlere Frageebene, ist jene Fragestellung, die im Rahmen der Untersuchung bearbeitet wird. Dazu bedarf es jedoch einer weiteren unteren Ebene: Ein Katalog an „Fragen an den Text“, die an die einzelnen, konkreten zur Analyse ausgewählten Texte gerichtet sind (vgl. Stephenson 2006).

Der Fragenkatalog stellt also eine Ausdifferenzierung der untersuchungsleitenden Hauptfragestellung dar. Er ist hierarchisch aufgebaut. Die Antworten auf eine Subfragestellung tragen zur Beantwortung einer übergeordneten Fragestellung bei (vgl. Kreipner 2004, S. 94).

Da die 10 P-Thesen die zentralen Charakterisierungsmerkmale eines Paradigmas sind, stellen sie den Ausgangspunkt der Entwicklung eines Fragenkataloges dar. Aber auch der Thesenkatalog mit den 32 (Hypo)Thesen zur Struktur wissenschaftlicher Aussagensysteme, kann zur Erstellung eines Fragenkataloges herangezogen werden.

Romana Kreipner erstellte im Laufe ihrer Diplomarbeit einen Fragenkatalog, der auf textanalytische Einzelprojekte angewandt werden kann. So soll eine standardisierte Struktur des Fragen- und Antwortkataloges mehrerer Einzelprojekte erlangt werden um deren Ergebnisse vergleichbar zu machen. Der durch Kreipner erstellte Fragenkatalog bezieht sich jedoch hauptsächlich auf eine bestimmte Herangehensweise in der Paradigmenforschung und bedarf daher weiterer Forschungsprojekte, in denen der theoretische Fragenkatalog erweitert wird (vgl. Kreipner 2004, S. 95f.).

3. Rahmenbestimmung des Materials

In einem weiteren Schritt werden die Texte, die einer Analyse unterzogen werden sollen bestimmt. Leitende Fragen sind hier: Wie viele Texte werden analysiert? Wird ein Text in seiner Ganzheit einer Untersuchung unterzogen, oder nur ein Textausschnitt. Wurden Textteile der Einleitung, dem Hauptteil oder einer Fußnote entnommen?

4. Textfeldbestimmung und Textcharakterisierung

In diesem Schritt werden die Textfelder bestimmt, die einer Textanalyse unterzogen werden. Dabei wird zunächst angegeben ob das Textfeld der Einleitung, dem Hauptteil oder dem Schluss entnommen wurde. Im Rahmen einer Textcharakterisierung wird kurz wiedergegeben, worum es in dem Textfeld inhaltlich geht.

5. Dimensionsrekrutierung

Die jeweiligen Textfelder werden des Weiteren unter bestimmten Aspekten betrachtet, wofür die 13 Dimensionen herangezogen werden. Je nach Fragestellung erweist sich eine bestimmte Dimension oder eine Kombination bestimmter Dimensionen als jene, die der

Beantwortung der jeweiligen Fragestellungen am direktesten zuarbeitet. Dabei muss die jeweilige Auswahl explizit argumentiert werden.

6. Textsignierung und Textbesprechung

Die eigentliche Textanalyse findet in einem Textanalyseprotokoll statt, das den Verlauf vom Originaltext bis zu den Antworten auf den Fragenkatalog nachvollziehbar macht. Die einzelnen Transformationen bzw. Rekonstruktionen finden in Textfeldern statt, in denen auch ausgewiesen wird, ob es sich um den Originaltext, eine Transformation oder Rekonstruktion handelt. Am Ende eines Transformations- bzw. Rekonstruktionsvorgangs steht die Antwort: Der Text der soweit bearbeitet wurde, dass dieser eine Antwort auf die jeweilige Subfragestellung des Fragenkataloges darstellt.

Im Unterschied zu Transformationen werden bei Rekonstruktionen Aussagen neu gebildet,

„...die zwar in diesem Wortlaut an keiner Stelle des Originaltextes zu finden sind, aber aus dem Sinn des Originaltextes hervorgehen bzw. mit ihm widerspruchsfrei kompatibel sind.“ (Stephenson 2003a, 373).

Die Signierung der Textfelder erfolgt mittels der Kürzel T (Transformation) oder R (Rekonstruktion). O weist das Textfeld als Originaltext aus. In T1 wird der genaue Wortlaut des Originaltextes beibehalten, und nur jene Stellen markiert, die für die weitere Bearbeitung, bzw. die Beantwortung der Subfragestellung von Bedeutung ist. T2 behält die spezifische Sprache des Originaltextes, setzt aber Textteile in einer neuen Reihenfolge zusammen, bzw. lässt unwesentliche Textteile wegfallen (Nicht-Interpretative Transformationen). In T3 bzw. R3 wird der Text, bzw. Textteile in die Sprache des Empirischen Zirkels übersetzt (Interpretative Transformation, bzw. Interpretative Rekonstruktion) (vgl. Stephenson 2003a, 372f.).

Je nach Fragestellung und Aufbau der Untersuchung kann auch eine Exceltabelle angelegt werden.

„...deren Spalten und Reihen werden mit den Textfeldern und den eingesetzten Dimensionen übertitelt. In die dadurch entstehenden Zellen dieser Matrix werden die Ausprägungen der jeweiligen [Unterdimensionen] für die entsprechenden Textfelder eingetragen.“ (Stephenson 2006)

Im Falle dieser Untersuchung ist die Erstellung einer solchen Excel-Tabelle jedoch nicht erforderlich.

7. Ergebnisdarstellung, Resümee, Ausblick

Die Ergebnisse des Textanalyseprotokolls werden nun zur Beantwortung der Forschungsfragen herangezogen. In dieser Forschungsarbeit werden die Ergebnisse der einzelnen Subfragestellungen einander gegenübergestellt. Danach erfolgt eine Zusammenfassung und ein Ausblick auf die weiteren Aufgabenstellungen

2.3 Der Fragenkatalog

Der Fragenkatalog stellt eine Aufschlüsselung, bzw. Ausdifferenzierung der untersuchungsleitenden Fragestellung dar. In drei Teilen des Kataloges werden die Texte hinsichtlich jeweils unterschiedlicher Dimensionen^{EZ} in den Blick genommen. Welche Dimensionen^{EZ} zur Untersuchung ausgewählt werden, ergibt sich aus deren Zweckdienlichkeit für die Bearbeitung der Fragen durch die Untersuchung. Im Vordergrund steht in der hier vorgelegten Untersuchung die Frage, inwiefern die ausgewählten psychoanalytischen PädagogInnen eine eigene psychoanalytisch-pädagogische Version des „Container-Contained“-Modells hervorbringen. Dazu werden die Texte der ausgewählten psychoanalytisch-pädagogischen WissenschaftlerInnen und Bions einander gegenübergestellt.

Im 1. Teil des Fragenkataloges wird erschlossen inwiefern wesentliche Theorieelemente aus Texten Bions in den Texten der ausgewählten psychoanalytisch-pädagogischen AutorInnen wieder zu finden sind. Gemäß der P-These P2, die aussagt, dass ein Paradigma Teil einer Theorie ist, wird nach Aussagen von Bion im Bereich^{EZ} der Theorie gesucht. Dies sollen gleichzeitig zentrale Organisationselemente von Bions Theorie sein. In einem weiteren Schritt wird versucht diese Organisationselemente in den ausgewählten psychoanalytisch-pädagogischen Texten aufzuspüren.

Teil 2 des Fragenkataloges beschäftigt sich mit den Phänomenen bei denen „Container-Contained“ in Texten Bions bzw. von Trescher & Finger-Trescher sowie Ahrbeck zum Einsatz kommt. Die P3-These „Ein Paradigma konstituiert Begrifflichkeiten auf sehr hoher Ebene“ steht an dieser Stelle im Mittelpunkt. Ein Paradigma zeichnet sich dadurch aus, dass es für alle Phänomene, die die betreffende Wissenschaftsgemeinschaft in den Blick nimmt, Geltung hat. Ist Bions Modell „Container-Contained“ also so beschaffen, dass es auf alle Phänomene der Psychoanalyse und der Psychoanalytischen Pädagogik angewendet werden kann? Und bei welchen Phänomenen kommt es bei den zu untersuchenden Texten explizit zum Einsatz? Wieder liefert dieser Teil des Fragenkataloges Ergebnisse zu der

Frage inwiefern von psychoanalytisch-pädagogischen WissenschaftlerInnen eine eigene Version von „Container-Contained“ hervorgebracht wird.

Auch der 3. Teil des Fragenkataloges ist für die letztgenannte Fragestellung sehr aufschlussreich. Dabei stehen die Dimensionen^{EZ} der Abschnitte^{EZ} und der Positionen^{EZ} im Vordergrund. Inwiefern handelt es sich in den Schriften Bions bzw. jenen der psychoanalytischen PädagogInnen bei „Container-Contained“ um eine Phänomenalisierung, Kausalisierung, Finalisierung oder Medialisierung? Sind die Phänomenalisierungen, Kausalisierungen etc. der professionellen oder der wissenschaftlichen Position zuzuordnen? Die Fragestellungen dieses Katalogteils beziehen sich auf die P3 und die P6-These.

Nun, da erläutert wurde welche Zweckmäßigkeiten die einzelnen Teile des Fragenkataloges erfüllen, und welche Dimensionen^{EZ} sich dabei als dienlich erweisen, kann der Fragenkatalog dargestellt werden:

Teil 1

- Welche sind die zentralen theoretischen Elemente von „Container-Contained“ in den Aussagesystemen Bions?
- Inwiefern lassen sich die zentralen theoretischen Elemente von „Container-Contained“ aus den Schriften Bions in Aussagesystemen ausgewählter psychoanalytisch-pädagogischer WissenschaftlerInnen ausmachen?

Teil 2

- Bei welchen Phänomenen kommt „Container-Contained“ in den Aussagesystemen Bions zum Einsatz?
- Bei welchen Phänomenen kommt „Container-Contained“ in Aussagesystemen von ausgewählten psychoanalytisch-pädagogischen WissenschaftlerInnen zum Einsatz?

Teil 3

- Inwiefern stellt „Container-Contained“ in den Aussagesystemen Bions in der professionellen bzw. wissenschaftlichen Position eine Phänomenalisierung, Kausalisierung, Finalisierung bzw. Medialisierung dar?
- Inwiefern stellt „Container-Contained“ in den Aussagesystemen der ausgewählten psychoanalytisch-pädagogischen AutorInnen in der professionellen bzw. wissenschaftlichen Position eine Phänomenalisierung, Kausalisierung, Finalisierung bzw. Medialisierung dar?

Die Fragen des Fragenkataloges werden an bestimmte ausgewählte Texte gestellt. Dies sind einerseits Texte aus den Werken Bions und andererseits Artikel von psychoanalytisch-pädagogischen WissenschaftlerInnen. Um welche Texte es sich handelt und nach welchen Kriterien diese ausgewählt wurden wird im folgenden Kapitel erläutert.

2.4 Das Untersuchungsmaterial

Der Fragenkatalog ist so aufgebaut, dass die Texte Bions den Texten der psychoanalytisch-pädagogischen AutorInnen gegenübergestellt werden.

Bion erwähnt sein „Container-Contained“-Modell zum ersten Mal in „Lernen durch Erfahrung“ (1962). Von da an begleitete ihn „Container-Contained“ auch durch seine weiteren Werke, wie „Elemente der Psychoanalyse“ (1963), „Transformationen“ (1965) und „Aufmerksamkeit und Deutung“ (1970). Diese vier Schriften Bions bilden einen Teil des Untersuchungsmaterials dieser Forschungsarbeit. In ihnen spielt „Container-Contained“ eine wesentliche Rolle und sie wurden in die deutsche Sprache übersetzt. Aus diesen Texten wurden Textfelder nach bestimmten Kriterien ausgewählt. Jener Teil des Textanalyseprotokolls in dem es um die Frage geht, inwiefern Container-Contained in der wissenschaftlichen Position eine Phänomenalisierung, Kausalisierung etc. darstellt, enthält Textfelder, in welchen Bion Aussagen über „Container-Contained“ und seine Bedeutung in seinem Theoriesystem trifft. Dabei blickt Bion selbst aus wissenschaftsanalytischer Position auf das Modell „Container-Contained“. Bei der Frage um die Abschnitte der professionellen Position handelt es sich in den Textfeldern um Aussagen, in denen Bion aus wissenschaftlicher Position auf das „Container-Contained“-Modell blickt. Dabei werden keine Musterbeispiele zur Analyse herangezogen, sondern nur Aussagen im Bereich der Theorie. Außerdem werden für die gesamte Untersuchung nur jene Textstellen ausgewählt in denen explizit Aussagen über „Container-Contained“ getroffen werden. Aussagen in denen implizit von „Container-Contained“ die Rede ist können nicht in den Blick genommen werden, da dies den Rahmen dieser Untersuchung sprengen würde. In einer weiterführenden Untersuchung können jedoch auch jene Aussagen behandelt werden. Den anderen Teil des Untersuchungsmaterials bilden die Texte der psychoanalytisch-pädagogischen WissenschaftlerInnen. Bei der Auswahl dieser Texte schränkte ich die Suche auf den deutschen Sprachraum ein, da eine genaue textanalytischen Untersuchung voraussetzt, dass der Untersuchende in der Sprache, in der er/sie diese durchführt, sehr

„sattelfest“ ist. Eine weitere Eingrenzung erfolgte durch die Auswahl zweier weit verbreiteter Publikationsorgane: Das „Jahrbuch der Psychoanalytischen Pädagogik“ und „Edition Psychologie und Pädagogik: Psychoanalytische Pädagogik“. Da ich auf der Suche nach maßgeblichen AutorInnen war, sind diese am ehesten in Publikationsorganen zu finden, die weite Verbreitung gefunden haben. Diese stellen zum Großteil Sammelbände dar, denen ich jene Artikel entnahm, in denen Bion hinsichtlich des Modells „Container-Contained“ rezipiert wird. Aus dieser Menge kristallisierten sich zwei Beiträge heraus, in denen Bions „Container-Contained“ über eine bloße Wiedergabe seines Modells hinaus Anwendung findet, und dies in einer Ausführlichkeit geschieht, die zu Ergebnissen führen kann, die für die Beantwortung unserer Fragestellungen ausreichend sind. Beide Texte wurden von maßgeblichen AutorInnen der Psychoanalytischen Pädagogik verfasst. Der Artikel „Setting und Holding-Function. Über den Zusammenhang äußerer Struktur und innerer Strukturbildung“ (1992) stammt von dem AutorInnenpaar Hans-Georg Trescher und Urte Finger-Trescher, deren Bücher und Artikel zu den Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik, Traumatheorie etc. im deutschen Sprachraum weite Verbreitung gefunden haben. Der zweite Artikel „Aggressivität als pädagogisches Problem. Ich-psychologische und objektbeziehungs-theoretische Beiträge“ (1992) wurde von Bernd Ahrbeck verfasst, der u.a. im Bereich „Psychoanalytische Pädagogik“ und „Verhaltens-gestörtenpädagogik“ forscht und bereits zahlreiche Bücher und Artikel zu diesen Themen veröffentlicht hat.

In beiden Texten greifen die AutorInnen das Thema „hochgradig aggressive Kinder und Jugendliche auf“. Dabei wird „Container-Contained“ nicht einfach nur wiedergegeben, so wie Bion es in seinen Schriften beschreibt, sondern es lassen sich schon auf den ersten Blick Modifikationen seines Modells feststellen.

Bei dem Teil des Textanalyseprotokolls in dem es um die Frage geht, inwiefern „Container-Contained“ in den Aussagesystemen der ausgewählten psychoanalytisch-pädagogischen AutorInnen in der wissenschaftlichen Position eine Phänomenalisierung, Kausalisierung etc. darstellt, werden Aussagen in den Blick genommen, in denen Ahrbeck sowie Trescher mit Finger-Trescher aus wissenschaftsanalytischer Sicht auf „Container-Contained“ blicken. Aber auch Aussagen über „Container-Contained“ in der Bildungswirklichkeit, die Aufschluss darüber geben, welche Phänomenalisierung, Kausalisierung, Finalisierung bzw. Medialisierung „Container-Contained“ für die psychoanalytisch-pädagogischen AutorInnen darstellt, wurden für diesen Teil der Untersuchung ausgewählt.

Auch bei der Frage um die Abschnitte der professionellen Position in den Texten der ausgewählten psychoanalytisch-pädagogischen AutorInnen gilt: Es werden nur Aussagen im Bereich der Theorie herangezogen und Musterbeispiele außer Acht gelassen.

Beginnen wir also mit der Untersuchung der Texte von Bion, Ahrbeck und Trescher mit Finger-Trescher. Dabei setzen wir beim ersten Teil des Fragenkataloges an und beschäftigen uns damit, inwiefern wesentliche Theorieelemente in den Aussagesystemen Bions in den Texten der ausgewählten psychoanalytisch-pädagogischen WissenschaftlerInnen wieder zu finden sind.

2.5 Antworten zum 1. Teil des Fragenkataloges

2.5.1 Welche sind die wesentlichen theoretischen Elemente von Container-Contained im Abschnitt der Phänomenalisierungen in den Aussagesystemen Bions?

Um die Bedeutung von Container-Contained in seiner Theorie darzustellen verwendet Bion unterschiedliche Begriffe:

„Sowohl der Behälter als auch der Gehalt sind Modelle abstrakter Repräsentationen psychoanalytischer Realisierungen.“ (Bion 1962, 146)

„Die in dieser Beschreibung verwendeten Metaphern exemplifizieren das Außen-Innen-, Container-Contained-, ♀♂-Muster.“ (Bion 1970, 123)

„Ich werde das erste [psychoanalytische, Anm.d.Verf. B.S.] Element durch ♀♂ repräsentieren...“ (Bion 1963, 31)

„Je vertrauter der Analytiker mit der Konfiguration ♀ und ♂ und mit Vorgängen in der Sitzung wird, die sich diesen beiden Repräsentationen nähern, desto besser.“ (Bion 1970, 125)

„Container-Contained“ bezeichnet Bion also als Modell, Muster, Konfiguration, Repräsentation und psychoanalytisches Element. Was unter einem psychoanalytischen Element zu verstehen ist wird später erläutert werden. Auch die Begriffe Modell, Muster, Repräsentation und Konfiguration enthalten in Bions Theorie spezifische Bedeutungen. Als Beispiel nenne ich die Planung eines Gebäudes. Bevor ein Gebäude errichtet wird, fertigt der Architekt/die Architektin zunächst ein Modell an, um eine Vorstellung davon zu

erlangen, wie das Gebäude, das in der Realität noch nicht existiert, aussieht. Das Modell repräsentiert das Gebäude als eine maßstabsgerechte Kleindarstellung. So repräsentiert auch „Container-Contained“ etwas, dem der Psychoanalytiker/die Psychoanalytikerin in seiner/ihrer Arbeit begegnen wird. Dabei repräsentiert „Container-Contained“ nicht nur eine bestimmte Realisierung. Modelle können so ausdifferenziert angefertigt werden, dass sie nur auf ein bestimmtes Gebäude zutreffen. Die Form des Daches ist festgelegt, die Art der Baustoffe ist bestimmt, etc. In diesem Fall hat der Architekt/die Architektin das Modell für ein bestimmtes Gebäude vorgesehen. Es gibt jedoch auch Modelle die als Vorlage für mehrere Gebäude, z.B: viele Schulen, verwendet werden können. Diese Modelle enthalten nur jene Eigenschaften, ohne die eine Schule keine Schule wäre: z.B. mehrere Klassenzimmer, ein Turnsaal etc.

„Container-Contained“ aber ist ein Modell, das auf eine Vielzahl von Phänomenen, denen ein Psychoanalytiker/eine Psychoanalytikerin in seiner/ihrer analytischen Praxis begegnet, zutrifft. Bion weist darauf hin, wenn er schreibt:

„...das Modell, das etwas von der ursprünglichen Erfahrung bewahrt, aber ausreichend flexibel ist, um eine Anpassung an neue, wenn auch vermutlich ähnliche Erfahrungen zu gewährleisten.“ (Bion 1962, 129)

PsychoanalytikerInnen ziehen „Container-Contained“ nicht als Theorie, als Erklärung für psychoanalytische Fragestellungen heran. „Container-Contained“ erklärt nicht warum sich Patient X in dieser Weise verhält. Anhand von „Container-Contained“ stellen sich PsychoanalytikerInnen andere Fragen:

Inwiefern findet sich in der psychoanalytischen Situation das Modell „Container-Contained“ wieder? Inwiefern repräsentiert diese oder jene Situation „Container-Contained“. Inwiefern taucht diese Konfiguration in der psychoanalytischen Arbeit auf?

Anstatt bereits als Erklärung für psychoanalytische Fragestellungen zu dienen, hilft „Container-Contained“ die psychoanalytische Situation in eine bestimmte begriffliche Ordnung zu bringen. Der Psychoanalytiker/die Psychoanalytikerin sieht die Situation in der Praxis durch eine bestimmte Brille, die Muster erkennbar werden lässt. Diese Muster sind auch in psychoanalytischen Theorien enthalten, die nun mit der psychoanalytischen Situation in Verbindung gebracht werden können und das Verhalten von Patient X erklären.

In Bions Theorie zählt „Container-Contained“ zu den „Elementen der Psychoanalyse“. Diese repräsentieren Phänomene, die ein Psychoanalytiker bzw. eine Psychoanalytikerin in analytischen Situationen erlebt (vgl. Bion 1963, 102). Bion geht es dabei um die Einteilung

von Phänomenen in ein vorgegebenes Raster, um die Reflexion der analytischen Sitzung zu optimieren und einen Übergang zwischen dem Erlebten und den psychoanalytischen Theorien zu schaffen. Tatsächlich entwirft er selbst ein Raster (grid) in dem auch „Container-Contained“ seinen Platz erhält, indem es ein verbindendes Element zwischen mehreren Rasterkategorien darstellt¹⁵ (vgl. a.a.O., 131). Bion selbst betont, dass das Raster keine Theorie, sondern eine

„...Konvention zur Übersetzung (...) psychoanalytischer Phänomene...“ (a.a.O., 134) darstellt.

„Container-Contained“ ist als Element der Psychoanalyse ein Modell eines Ausschnitts der psychoanalytischen Realität. Somit lautet das erste Theorieelement folgendermaßen:

- **„Container-Contained“ ist ein Modell abstrakter Repräsentationen von Phänomenen in der Psychoanalyse.**

In diesem ersten Theorieelement wähle ich Modell als Bezeichnung für „Container-Contained“, obwohl es sich auch durch „Muster“, „Konfiguration“, oder psychoanalytisches Element beschreiben ließe. Meine Wahl erfolgt aufgrund der Tatsache, dass Bion diese Beschreibung durchgängig und am häufigsten in seinen Werken einsetzt.

Ein Modell wird aufgrund einer Erfahrung abstrahiert. Durch den Abstraktionsvorgang gewinnt es an Flexibilität und verliert an Konkretheit, sodass es für andere Erfahrungen, die sich von der ursprünglichen unterscheiden, verwendbar wird. Aus der ursprünglichen Erfahrung werden jene Elemente abstrahiert...

„...deren Wiederkehr erwartet wird.“ (Bion 1962, 129)

Bion abstrahierte „Container-Contained“ von der Theorie der projektiven Identifikation nach Melanie Klein.

„Zum Gebrauch als Modell werde ich von der obenstehenden Theorie die Idee eines Behälters [container] abstrahieren, in den ein Objekt projiziert wird, sowie das Objekt, das in den Behälter projiziert werden kann; letzteres werde ich mit dem Ausdruck »Gehalt« [contained] bezeichnen.“ (Bion 1962, 146)

Dieses Modell wendet er zunächst hauptsächlich zur Erhellung von Realisierungen an, die die Entwicklung des Denkens und die dabei erfolgende Interaktion zwischen Mutter und Kind betreffen. In seinen Publikationen aus 1962 und 1963 schreibt er über die Projektion

¹⁵ Das Raster kann aus Textumfangsgründen nicht näher erläutert werden, stellt aber auch keine Voraussetzung für das Verständnis des folgenden Textes dar.

von Contained in die Brust der Mutter, die als Container fungiert und das Contained, dies können Beta-Elemente bzw. bizarre Objekte sein, transformiert und an das Kind zurückgibt. „Container-Contained“ ist in diesem Sinne eine Aktivität zweier Personen, die vom Kind als Teil seiner Alpha-Funktion internalisiert wird. Bion beschreibt außerdem wie sich eine kommensale¹⁶ Beziehung zwischen Mutter und Kind auf derer beider Wachstum auswirkt, und wie „Container-Contained“ verläuft, wenn die Beziehung nicht kommensal sondern parasitär ist.

Diese Inhalte sind in den zuvor angeführten Publikationen von WissenschaftlerInnen der Psychoanalytischen Pädagogik, wenn auch in veränderter, auf die Phänomene der Psychoanalytischen Pädagogik „zugeschnittener“ Form, wieder zu finden. Nach und nach führt Bion weitere Abstraktionen durch. Ohne einige der Inhalte zu verwerfen bzw. zu widerlegen führt er diese in seine weiteren Gedankengänge nicht mit. Er führt einen Entdifferenzierungsvorgang durch, der in Folge nachgezeichnet wird.

2.5.1.1 Der Entdifferenzierungsprozess: Wesentliche Theorieelemente auf hoher Entdifferenzierungsebene

In „Aufmerksamkeit und Deutung“ (1970) liefert Bion folgende Beschreibung von „Container-Contained“:

„Ich bezeichne die Symbole ♂ und ♀ als das, was im Container enthalten ist [contained], bzw. als Container. Ich verwende das männliche und weibliche Symbol mit Bedacht, weise aber ausdrücklich darauf hin, daß sie andere als sexuelle Implikationen nicht ausschließen. Diese Symbole kennzeichnen eine Beziehung zwischen ♀ und ♂. Die Verbindung kann kommensal, symbiotisch oder parasitär sein.“ (Bion 1970, 122)

Was hat Bion also mitgeführt, und welche Inhalte hat er zurückgelassen? Die Beziehung zwischen Container und Contained, wobei sich Contained in Container befindet, ist in dieser Beschreibung nach wie vor enthalten. Auch die Art der Verbindung – kommensal, symbiotisch, parasitär ist - in noch ausdifferenzierterer Weise als in seinen Publikationen zuvor, wieder zu finden. Was fehlt, ist der Vorgang der Projektion von Contained in den Container und die Reintrojektion des transformierten Contained. Auch von der Alpha-Funktion, die sich aus der Beziehung zwischen „Container-Contained“ entwickelt, ist nicht

¹⁶ Der Begriff „kommensal“ bedeutet, dass beide Partner an der Interaktion wachsen.

mehr die Rede. Bion verwendet „Container-Contained“ in „Aufmerksamkeit und Deutung“ nicht mehr in Bezug auf die Entwicklung des Denkens und die Aktivität zwischen Mutter und Kind. *Die Bandbreite der Phänomene, zu deren Erhellung Bion das Modell „Container-Contained“ benutzt, hat sich erweitert.* Dazu musste „Container-Contained“ entdifferenziert werden um an Konkretheit zu verlieren und die Anwendungsmöglichkeiten zu erweitern. An dieser Stelle können zwei weitere wesentliche Theorieelemente angeführt werden:

- **„Container-Contained“ repräsentiert die Beziehung zwischen Container und Contained.**
- **„Container-Contained“ repräsentiert ein Außen-Innen-Muster, wobei sich Contained in Container befindet.**

Die Außen-Innen-Beziehung zwischen Container und Contained ist gefärbt von der Art der Verbindung, die Bion in drei Kategorien einteilt: kommensal, symbiotisch und parasitär. In einer kommensalen Beziehung führen beide Seiten eine Koexistenz und fügen einander keinen Schaden zu. Die Beschreibung der symbiotischen Beziehung in „Aufmerksamkeit und Deutung“ (1970) erinnert eher an das, was Bion in „Lernen durch Erfahrung“ (1962) als kommensale Beziehung bezeichnet hat. Dabei

„...kommt es zu einer Konfrontation, deren Resultat entwicklungsfördernd ist, wenngleich diese Entwicklung unter Umständen nicht ohne Schwierigkeiten verläuft.“ (Bion 1970, 92)

Unter einer parasitären Beziehung versteht Bion eine Verbindung, deren Resultat für beide Partner zerstörerisch ist (vgl. Bion 1970, 92). Aus diesen Inhalten lässt sich ein weiteres wesentliches Theorieelement formulieren:

- **Die „Container-Contained“-Verbindung kann in drei Kategorien – kommensal, symbiotisch, und parasitär – eingeteilt werden.**

„Container-Contained“ kann also in drei Kategorien erfassbare Phänomene in der psychoanalytischen Praxis repräsentieren. Bion teilt dem Psychoanalytiker/der Psychoanalytikerin die Aufgabe zu, das „Container-Contained“-Muster den Phänomenen zuzuordnen, die diesem Modell entsprechen. Bion

„...geht es darum diesen Formulierungen in der Psychoanalyse den realen Vorgang der ihnen nahekommmt, zuzuordnen.“ (Bion 1970, 125)

Damit wurde in einem ersten Schritt aufgezeigt, welche Bedeutung Bion „Container-Contained“ in der Arbeit des Psychoanalytikers/der Psychoanalytikerin verleiht. Diese Thematik werden wir in Teil 3 des Fragenkataloges aufgreifen. Bleiben wir also bei den Phänomenalisierungen und werfen nochmals einen Blick auf die Liste der bisher erarbeiteten Theorieelemente, wobei diese in wissenschaftsanalytische und wissenschaftliche Phänomenalisierungen unterteilt werden:

a) wissenschaftsanalytische Phänomenalisierungen:

- **„Container-Contained“ ist ein Modell abstrakter Repräsentationen von Phänomenen in der Psychoanalyse.**

b) wissenschaftliche Phänomenalisierungen:

- **„Container-Contained“ repräsentiert die Beziehung zwischen Container und Contained.**
- **„Container-Contained“ repräsentiert ein Außen-Innen-Muster, wobei sich Contained in Container befindet.**
- **Die „Container-Contained“-Verbindung kann in drei Kategorien – kommensal, symbiotisch, und parasitär – eingeteilt werden.**

Diese Theorieelemente wurden aus Aussagesystemen Bions entnommen, die „Container-Contained“ in einer entdifferenzierten Form darstellen, wie sie in „Aufmerksamkeit und Deutung“ (1970) zu finden ist. Die psychoanalytisch-pädagogischen WissenschaftlerInnen, die Bion zur Theoriebildung heranzogen, nahmen dabei jedoch nicht jene Publikation aus 1970 zur Hand. Sie rezipierten hauptsächlich Bions Schrift „Lernen aus Erfahrung“ (1962), in der Bion sein „Container-Contained“-Modell zum ersten Mal anhand der Beziehung zwischen Mutter und Kind und in Bezug auf die Entwicklung des Denkens darstellt. Daher halte ich es für erforderlich auch aus den Aussagesystemen Bions in „Lernen durch Erfahrung“ die wesentlichen Theorieelemente herauszufiltern, weise aber darauf hin, dass es sich dabei nicht um die gleiche Entdifferenzierungsebene handelt, wie bei den eben aufgelisteten Elementen, sondern um eine niedrigere, da die Interaktion zwischen Mutter und Kind bei der Denkentwicklung des Kindes nur eines von vielen möglichen Phäno-

menen darstellt, zu deren Erhellung das Modell „Container-Contained“ beitragen kann. Weitere Möglichkeiten werden in Teil 2 dieses Fragenkataloges aufgezeigt.

2.5.1.2 Wesentliche Theorieelemente auf niedriger Entdifferenzierungsebene

Ein wesentlicher Unterschied in der Darstellung des „Container-Contained“-Modells zu „Aufmerksamkeit und Deutung“ liegt darin, dass Bion in „Lernen durch Erfahrung“ „Container-Contained“ mit der projektiven Identifikation nach Klein in Verbindung bringt, von der Bion ursprünglich „Container-Contained“ abstrahierte:

„Zum Gebrauch als Modell werde ich von der obenstehenden Theorie die Idee eines Behälters [container] abstrahieren, in den ein Objekt projiziert wird, sowie das Objekt, das in den Behälter projiziert werden kann; letzteres werde ich mit dem Ausdruck »Gehalt« [contained] bezeichnen.“ (Bion 1962, 146)

Welche Objekte bezeichnet Bion in „Lernen durch Erfahrung“ als Container und welche als Contained? Um eine „K-Beziehung“ darzustellen, in der eine kommensale Beziehung zwischen Container und Contained nicht möglich ist, entwirft Bion das Modell eines Säuglings, der seine Angstgefühle in die Brust der Mutter projiziert. Er weist aber darauf hin, dass die Objekte, die als Contained und Container bezeichnet werden und die er durch die Zeichen ♂ und ♀ repräsentiert, nicht festgelegt sind:

„Diese Zeichen bezeichnen und repräsentieren zugleich. Sie sind Variable oder Unbekannte, insofern sie ersetzbar sind.“ (Bion 1962, 147)

Bion wählt in der Theorie der Denkentwicklung als Konstante, die Variablen ersetzen, Angstgefühle als Contained und die mütterliche Brust als Container. In „Elemente der Psychoanalyse“ (1963), greift Bion die Inhalte aus „Lernen durch Erfahrung“ nochmals auf, und führt sie weiter:

„In der Situation, in der das Beta-Element, sagen wir die Todesfurcht, vom Säugling projiziert und vom Behälter in einer Weise aufgenommen wird, die es »entgiftet«, wird es von dem Behälter so verändert, daß der Säugling es in einer erträglicheren Form in seine Persönlichkeit zurücknehmen kann.“ (Bion 1963, 57)

Der Säugling projiziert also das Beta-Element in die Brust der Mutter, die in der Erfahrung des Säuglings als Container fungiert. Dort wird das Beta-Element transformiert, so dass...

„...die Furcht verändert und das Beta-Element dadurch zu einem Alpha-Element gemacht wird.“ (Bion 1963, 57f.)

Die unerträglichen Gefühle, wie beispielsweise die Todesangst, bezeichnet Bion als Beta-Elemente, die, wie wir schon erfahren haben sich nur zur Ausstoßung eignen. Diese werden in erträgliche Inhalte, in Alpha-Elemente umgewandelt, und vom Säugling reintrojiziert. Außerdem verinnerlicht der Säugling diese gemeinsame Aktivität von Mutter und Kind als Teil der Alpha-Funktion, wodurch die Denkentwicklung des Säuglings gewährleistet wird (vgl. Bion 1963, S. 57f.).

An den Ausführungen Bions über die Denkentwicklung, in der „Container-Contained“ ein wichtiger Bestandteil ist, knüpfen AutorInnen der Psychoanalytischen Pädagogik an. Dabei geht es ihnen nicht um die Entwicklung des Denkens, sondern sie bringen das „Container-Contained“-Modell mit aggressivem Verhalten in Zusammenhang. Diese Ausführungen Bions enthalten also Aussagen, die so weit entdifferenziert werden können, dass sie sich nicht mehr auf den Säugling und die Mutter beziehen, sondern auf den Menschen im Allgemeinen, und somit auch auf den Pädagogen/die Pädagogin und den/die KlientIn. Dieser Vorgang entspricht in gewisser Weise dem, den Stephenson (2003) vornahm, als er die Aussagen Kuhns zu den Naturwissenschaften so weit verallgemeinerte, dass sie hyperdisziplinär einsetzbar waren und nun auch für die Bildungswissenschaft angewandt werden können. Unternehmen wir also ähnliche Schritte mit „Container-Contained“ als Element der Theorie der Denkentwicklung.

Einerseits müssen wir die Aussagen soweit entdifferenzieren, dass sie keine Inhalte enthalten, die an bestimmte Objekte, wie Brust, Säugling etc gebunden sind. Andererseits müssen wir sie auch von Fachtermini befreien, die diese Aussagen an die Denkentwicklung nach Bion anbinden.

Es wird festgehalten, dass es ein Contained gibt, das in einen Container projiziert wird. Doch wer oder was projiziert das Contained? Bei Bion ist es der Säugling. Um die Aussage „Der Säugling projiziert das Contained“ zu entdifferenzieren verwenden wir für den Säugling den Platzhalter „Projector“. Dieser Begriff wurde von Bion selbst nicht verwendet, er bietet jedoch auch keinen anderen allgemeineren Begriff an, weshalb ich den Begriff „Projector“ auswähle. Das erste Theorieelement lautet also:

- Der Projector projiziert Contained in den Container.

Wie verhält es sich nun mit der Transformation des Contained im Container? Als Contained nennt Bion in der Beziehung zwischen Mutter und Kind die Angstgefühle des Säuglings. Dies sind Beta-Elemente, die so unerträglich sind, dass sie projiziert werden. In

der Brust der Mutter werden sie in erträgliche Alpha-Elemente umgewandelt. Die Begriffe Beta- und Alpha-Elemente stehen in Zusammenhang mit der Denkentwicklung. Beta-Elemente, Angstgefühle, Aggressionen, alle Inhalte die projiziert werden, lassen sich durch den Oberbegriff „unerträgliche Inhalte“¹⁷ zusammenfassen, der nun auch nicht an die Denkentwicklung gebunden ist. Die unerträglichen Inhalte werden im Container so transformiert, dass sie als erträgliche Inhalte vom Projector reintrojiziert werden können. Nun ist es an der Zeit drei weitere Theorieelemente anzuführen:

- **Das Contained sind unerträgliche Inhalte.**
- **Der Container wandelt die unerträglichen Inhalte in erträgliche Inhalte um.**
- **Der Projector reintrojiziert die erträglichen Inhalte.**

Was unterscheidet die eben aus „Lernen durch Erfahrung“ herausgefilterten und entdifferenzierten Theorieelemente von den ersten, die sich auf höchster Entdifferenzierungsstufe befinden? Bei den Theorieelementen aus der Theorie der Denkentwicklung handelt es sich um einen chronologischen Ablauf: Der Projector projiziert zuerst die unerträglichen Inhalte. Danach werden diese vom Container in erträgliche umgewandelt. Zum Schluss reintrojiziert der Projector das transformierte Contained. Bei den ersten Theorieelementen handelt es sich bei „Container-Contained“ um keine Chronologie, sondern lediglich um ein Außen-Innen-Muster, eine Beziehung zwischen Container und Contained, die in drei Kategorien eingeteilt werden kann. Ich führe nun ein weiteres Theorieelement an, dass auf die Chronologie von „Container-Contained“ hinweist, wonach ich die zuvor erarbeiteten Theorieelemente aufliste, um einen besseren Überblick zu gewährleisten:

- **„Container-Contained“ beinhaltet einen chronologischen Ablauf:**
 1. **Der Projector projiziert unerträgliche Inhalte als Contained in den Container.**
 2. **Der Container wandelt die unerträglichen Inhalte in erträgliche Inhalte um.**
 3. **Der Projector reintrojiziert die erträglichen Inhalte.**

¹⁷ Ich wähle den Oberbegriff „unerträglich“ weil es sich bei Beta-Elementen um Inhalte handelt, die „böse Objekte“ sind, „weil sie einen darben lassen“ (Bion 1962, 138) und nur zur Ausscheidung geeignet sind (vgl. Bion 1962, 59). In diesem Sinne können sie nicht behalten bzw. ertragen werden und sind demnach unerträglich.

Da Bion das Modell „Container-Contained“ von 1962 bis hin zu seiner Publikation aus 1970 durch Abstraktion entdifferenziert hat, und außer einer Ausnahme – die Anzahl der Verbindungskategorien (kommensal, symbiotisch, parasitär) hat Bion erweitert – keine neuen Elemente hinzugefügt hat, sind die entdifferenzierten Theorieelemente in jenen auf niedrigerer Entdifferenzierungsebene enthalten. Da wir vergleichen wollen, inwiefern die psychoanalytischen PädagogInnen das Modell Bions in ihre Theorie übernommen haben, und diese dabei lediglich an der Schrift aus 1962 anknüpfen, kann auch nur ein Vergleich zwischen den Theorieelementen aus dieser Schrift und den Texten der ausgewählten AutorInnen angestellt werden. Trotzdem nehmen wir die entdifferenzierten Theorieelemente auf unsere Paradigmenuche mit, sind diese doch, wie zuvor erwähnt, in den entdifferenzierten Theorieelementen enthalten. Gleichzeitig sind durch die bessere Vergleichbarkeit der Theorieelemente aus „Lernen durch Erfahrung“ (1962) und den psychoanalytisch-pädagogischen Texten eine höhere Anzahl an Ergebnissen zu erwarten. Somit werden wir, wenn wir uns nun den Texten der psychoanalytisch-pädagogischen AutorInnen zuwenden, nur die Theorieelemente aus der Theorie der Denkentwicklung zur Hand nehmen, um zu untersuchen inwiefern diese in den Aussagesystemen jener AutorInnen enthalten sind. Wenn also ab nun von Theorieelementen die Rede ist, sind nur jene auf niedrigerer Entdifferenzierungsebene gemeint.

2.5.2 Inwiefern lassen sich die wesentlichen theoretischen Elemente von „Container-Contained“ aus den Schriften Bions in Aussagesystemen ausgewählter psychoanalytisch-pädagogischer WissenschaftlerInnen ausmachen?

Inwiefern greifen WissenschaftlerInnen der Psychoanalytischen Pädagogik die eben ausgearbeiteten Theorieelemente aus den Aussagesystemen Bions auf? Diese Frage wird zunächst anhand eines Textes von Urte Finger-Trescher und Hans-Georg Trescher, der von diesem Autor und dieser Autorin gemeinsam verfasst wurde, nachgegangen.

Hans-Georg Trescher und Urte Finger-Trescher: „Setting und Holding-Function“

Finger-Trescher und Trescher weisen in ihrem Artikel auf die Folgen veränderter gesellschaftlicher Bedingungen hin. Durch Enttraditionalisierung und Sinnverlust kommt

es zu einem zunehmenden Aggressions- und Gewaltpotential, weshalb die Pädagogik neuer Konzepte bedarf. Ziel ist die „*Integration von Destruktion und Aggression*“ (Trescher/Finger-Trescher 1992, 90). Die veränderte Sozialisationsstruktur bringt die Möglichkeit individueller Lebensentwürfe mit sich, da sich gesellschaftlich vorgegebene Regelungen reduzieren. Dies führt aber auch zu einem Mangel an Halt und Struktur. Als Folge treten Überforderungssymptome wie die Zunahme des Aggressions- und Destruktionspotentials in pädagogischen Institutionen auf (vgl. Trescher/Finger-Trescher 1992, 92ff.).

Der Autor und die Autorin erwähnen das Modell „Container-Contained“ in ihrem Artikel erstmals in einem entwicklungspsychologischen Exkurs. Sie verwenden dabei den Begriff „Containing“ den Bion selbst nicht angeführt hat. Damit weisen sie auf eine Tätigkeit hin: „Containing“ als Tätigkeit der Mutter, um die...

„...noch nicht bewussten und (noch) unintegrierbaren Affekte und Empfindungen des Säuglings (z.B. Wut und Angst) eine Zeitlang in sich zu bewahren, in sich stellvertretend zu verarbeiten, um so das Kind vor einem Überflutetwerden von seinen Affekten zu schützen...“ (Trescher/Finger-Trescher 1992, 94).

In diesem Exkurs wird „Container-Contained“ noch nicht in Zusammenhang mit psychoanalytisch-pädagogischen Problemstellungen gebracht, sondern lehrbuchartig dargestellt. Durch die Einführung des Begriffes „Containing“, der im Gegensatz zu „Container-Contained“ den Aspekt des Handelns und Tuns enthält, bereiten sie die Inhalte Bions jedoch schon auf die Anwendung in der Pädagogik vor.

„Container-Contained“ findet bei Trescher und Finger-Trescher bei pädagogischen Problemstellungen, die sich aus der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen ergeben, Anwendung. Das AutorInnenpaar geht davon aus, dass es sich bei einem „erheblichen Teil“ der psychosomatischen Symptome bei Kindern und Jugendlichen, besonders bei Verhaltensauffälligkeiten, um posttraumatische Reaktionen handelt (vgl. Trescher/Finger-Trescher 1992, 97).

„Containing“ bzw. „Containing-Function“ bildet in den Aussagesystemen des Autors und der Autorin einen Teil der „*Dynamik der Traumatisierung*“ (Trescher/Finger-Trescher 1992, 101). Hierbei handelt es sich um einen chronologischen Ablauf (vgl. Trescher/Finger-Trescher 1992, 99-102):

1. Traumatogene Situation
2. Das Kind identifiziert sich mit dem traumatisierenden Objekt und hält sich selbst für böse, schlecht, verachtenswert etc.

3. Das Kind erwartet ständig, dass sich die traumatogene Situation wiederholt.
4. Das Kind entgeht dem passiven Ausgeliefertsein durch aktive Wiederholung.
5. Das Kind projiziert die erlittene Ohnmacht, Angst, Schmerzen, Wut etc. auf den Pädagogen/die Pädagogin als Recipienten.
6. Der Pädagoge/die Pädagogin wird gezwungen die projizierten unerträglichen Gefühle zu übernehmen und sich mit dem traumatisierten Kind zu identifizieren.
7. Es findet ein Rollenwechsel statt: Der Pädagoge/die Pädagogin in der Rolle des traumatisierten Kindes. Das Kind in der Rolle des traumatisierenden Objekts.
8. Containing: Der Pädagoge/die Pädagogin bewahrt die projizierten Anteile und bearbeitet sie stellvertretend.
9. Die Antwort (Reprojection) an das Kind ist das Anerkennen der eigenen Grenzen, Ohnmacht, Scheitern, ohne daran zu zerbrechen und ohne mit Rückzug oder Rache zu reagieren, bis eine Form der psychischen Verarbeitung gefunden wird: z.B. das Schaffen äußerer Struktur, wenn die innere Struktur versagt, Setzen von Grenzen, Aufrechterhaltung konstanter Beziehungsangebote.
10. Die Antwort des Pädagogen/der Pädagogin dient dem Kind als Modell mit dem es sich identifizieren und das es strukturbildend nutzen kann.

Es gibt zwei Versionen der Chronologie in der Dynamik der Traumatisierung, wovon die erste eben dargestellt wurde. In der zweiten Version verweigert der Pädagoge/die Pädagogin die Rollenübernahme, und übernimmt die Containing-Function somit nicht. Er/Sie reagiert in einem solchen Fall mit Rückzug, Rache, etc. wodurch sich das Trauma wiederholt und verfestigt (vgl. *Trescher/Finger-Trescher 1992, 102*). Für diese Untersuchung spielt also die erste, eben dargestellte Chronologie eine Rolle.

Diese Chronologie erinnert über weite Strecken an die Chronologie von „Container-Contained“, obwohl die Begriffe „Containing“, bzw. „Containing-Function“ von dem AutorInnenpaar nur auf die Haltung, bzw. die Handlung einer Person, des Recipienten bzw. der Recipientin, beschränkt ist. Diese folgt jedoch immer auf den Vorgang der projektiven Identifizierung.

„Die projektive Identifizierung (...) steht so lange unter dem Diktat des Wiederholungszwangs, bis ein Interaktionspartner (Recipient) gefunden wird, der in der Lage ist, seinerseits im Sinne der Containing-Function die projizierten Anteile zu bewahren...“ (Trescher/Finger-Trescher 1992, 100)

Da auch in dem Modell von „Container-Contained“, so wie Bion es in seinen Publikationen 1962 und 1963 in noch differenzierter Weise darstellt, die projektive Identifizierung, aus der heraus Bion ja das Modell abstrahierte, enthalten ist, gehe ich davon aus, dass die beiden Chronologien über weite Strecken miteinander übereinstimmen, obwohl sich die Begrifflichkeiten unterscheiden. Trescher und Finger-Trescher verwenden die Begriffe der projektiven Identifikation und sprechen von „Recipienten“ und „projizierten Anteilen“, anstatt die davon abstrahierten Begriffe Bions „Container“ und „Contained“ zu übernehmen. Trotzdem handelt es sich bei einem Großteil der Chronologie in der Dynamik der Traumatisierung um die Chronologie von „Container-Contained“ nach Bion. Das Theorieelement „‘Container-Contained’ beinhaltet einen chronologischen Ablauf“ ist also in den Aussagesystemen des AutorInnenpaares enthalten. Stellen wir in einem weiteren Schritt einen direkten Vergleich der beiden Chronologien an, um weitere der zuvor erarbeiteten wesentlichen Theorieelemente, zu entdecken. Der Vorgang „Container-Contained“ beginnt in der Dynamik der Traumatisierung mit Punkt 5.

<p>5) Das Kind projiziert die erlittene Ohnmacht, Angst, Wut etc. auf den Pädagogen/die Pädagogin als Recipienten/Recipientin</p> <p>6) Der Pädagoge/die Pädagogin wird gezwungen die projizierten unerträglichen Gefühle zu übernehmen und sich mit dem traumatisierten Kind zu identifizieren.</p> <p>7) Rollenwechsel: Der Pädagoge/die Pädagogin in der Rolle des traumatisierten Kindes. Das Kind in der Rolle des traumatisierenden Objekts.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Der Projector projiziert unerträgliche Inhalte als Contained in den Container.
<p>8) Containing: Der Pädagoge/die Pädagogin bewahrt die projizierten Anteile und bearbeitet sie stellvertretend.</p> <p>9) Die Antwort (Reprojection) an das Kind: Anerkennen der eigenen Grenzen, Ohnmacht, Scheitern, ohne daran zu zerbrechen und ohne mit Rückzug oder Rache zu reagieren, bis eine</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Der Container wandelt die unerträglichen Inhalte in erträgliche Inhalte um.

Form der psychischen Verarbeitung gefunden wird.	
10) Die Antwort des Pädagogen/der Pädagogin dient dem Kind als Modell mit dem es sich identifizieren und das es strukturbildend verinnerlichen kann.	<ul style="list-style-type: none"> • Der Projector reintrojiziert die erträglichen Inhalte

In der Dynamik der Traumatisierung kann das Kind als Projector bezeichnet werden. Die unerträglichen Inhalte, die in den Container projiziert werden, sind demnach die erlittene Angst, Ohnmacht und Wut. Der Pädagoge stellt den Container dar, der die Angst, Wut und Ohnmacht in erträgliche Inhalte umwandelt. Diese erträglichen Inhalte sind die Antwort des Pädagogen/der Pädagogin: das Anerkennen der eigenen Grenzen, der Ohnmacht, des Scheiterns ohne sich an dem Projector zu rächen oder ihm gegenüber mit Abwehr zu reagieren bis er/oder sie eine Lösung gefunden hat. Die Reintrojektion der erträglichen Inhalte ist in der Dynamik der Traumatisierung in der Identifizierung und Verinnerlichung des Modells, das die Pädagogin bzw. der Pädagoge dem Kind als Antwort liefert, enthalten.

Wenn wir auf die Ausführungen dieses Kapitels zurückblicken, kann festgehalten werden, dass die Theorieelemente in den Aussagesystemen des Artikels von Finger-Trescher und Trescher vollständig enthalten sind. In welchen Zusammenhängen diese stehen, werden wir erst im 2. und 3. Teil des Fragenkataloges erfahren. Wie weiter oben schon festgehalten wurde, gehe ich davon aus, dass die Theorieelemente aus der Theorie der Denkentwicklung jene Theorieelemente auf höchster Entdifferenzierungsebene enthalten. Eines dieser Theorieelemente weist jedoch auf die Anbindung von „Container-Contained“ an die Psychoanalyse hin: „‘Container-Contained’ ist ein Modell abstrakter Repräsentationen in der Psychoanalyse.“ An diesem wesentlichen Punkt unterscheiden sich die Aussagen des AutorInnenpaares der Psychoanalytischen Pädagogik von denen Bions, da sie „Container-Contained“ in der Psychoanalytischen Pädagogik anwenden. Inwiefern Trescher und

Finger-Trescher das Modell, so wie es Bion entwickelt hat, einfach übernehmen, oder eine eigene Version des Modells hervorbringen, wird ebenfalls erst in Teil 2 und Teil 3 des Fragenkataloges geklärt werden.

Wenden wir uns nun einem weiteren Autor der Psychoanalytischen Pädagogik zu, indem wir die gleichen Theorieelemente in seinem Artikel aufzuspüren versuchen.

Bernd Ahrbeck: Aggressivität als pädagogisches Problem

Ahrbeck weist darauf hin, dass aggressive Impulse das Verhalten eines Kindes und seine Beziehung zu anderen weit reichend beeinflussen. Er widmet sich der Bewältigung der Probleme, die durch aggressives Verhalten von Kindern in der Schule auf LehrerInnen zukommen. LehrerInnen kommen in ihrer Arbeit oft an einen Punkt, an dem sie vor scheinbar unbegründeten aggressiven Handlungen einzelner SchülerInnen stehen. Um sich selbst neue Handlungsperspektiven zu eröffnen, müssen LehrerInnen

„ein Verständnis für die äußere Lebensproblematik und vor allem für die innere Konflikthaftigkeit des Kindes, die sich im pädagogischen Feld symptomatisch äußert, (...) gewinnen.“ (Ahrbeck 1992, 221)

Diese Aufgabe muss mit einer zweiten gelöst werden, die darin besteht, dass LehrerInnen

„sich selbst emotional in Bezug auf das Kind verstehen.“ (Ahrbeck 1992, 221)

Um diese zwei Aufgaben bewältigen zu können, stellt Ahrbeck einen Theoriehintergrund zur Verfügung, der einerseits in der Ich-Psychologie und andererseits in objektbeziehungs-theoretischen Beiträgen von Klein und Bion besteht. Nach einer Darstellung der projektiven Identifizierung nach Klein, beschreibt Ahrbeck ausführlich das „Container-Contained“-Modell, wozu er „Lernen durch Erfahrung“ (1962) und einen Artikel Bions aus 1963 heranzieht. Er verwendet dabei, ähnlich wie Finger-Trescher und Trescher, die Begriffe „Containern“ und „Container-Funktion“, die ein Handeln implizieren (vgl. a.a.O., 229). Ahrbeck geht davon aus, dass projektive Identifizierung und „Containern“ nicht nur in der frühen Entwicklung des Kindes in der Interaktion mit seiner Mutter, sondern darüber hinaus das ganze Leben hindurch eine Rolle spielen. Dabei sind sie bei Menschen mit schweren psychischen Beeinträchtigungen von größerer Bedeutung als bei Menschen, die nicht schwer beeinträchtigt sind (vgl. Ahrbeck 1992, 231). Diese Aussage Ahrbecks ermöglicht eine wesentliche Verfeinerung des Übergangs^{EZ} vom „Container-Contained“-Modell nach Bion, das in „Lernen durch Erfahrung“ auf die Mutter-Kind-Beziehung

beschränkt ist, zur erweiterten Anwendung des Modells in der Psychoanalytischen Pädagogik. In seinem Artikel verwendet Ahrbeck das Modell Bions um das Verhalten von „...hochgradig aggressiven und destruktiven Kindern und Jugendlichen...“ (Ahrbeck 1992, 232)

...zu erklären.

Projektive Identifizierung und Containing begreift Ahrbeck als

„...eine Möglichkeit, Kindern zu begegnen, die nachhaltig und schwer gestört sind, bei denen es um etwas Fundamentales, um eine massive Beziehungsstörung, geht.“ (Ahrbeck 1992, 234)

Anhand des Musterbeispiels „Udo“ bringt Ahrbeck das „Container-Contained“-Modell Bions mit der Psychoanalytischen Pädagogik in Verbindung. Udo ist ein achtjähriger Schüler, der seinen Lehrer immer wieder mit „aggressiven Durchbrüchen“ konfrontiert. Kontaktaufnahme und Zurückstoßen des Lehrers wechseln einander ab. Ahrbeck fragt nach der Funktion dieses Verhaltens, die nicht nur darin besteht die aggressiv-destruktiven Impulse loszuwerden. Seiner Ansicht nach lässt sie sich durch die objektbeziehungstheoretischen Beiträge Kleins und Bions erklären.

„Udo tut dies auch, weil es seiner inneren Objektwelt entspricht und er in der Beziehung zu einem anderen Menschen unbewußt die Hoffnung hat, daß diese Gefühle bei dem anderen ankommen, aufgenommen und verarbeitet werden. Er möchte unbewußt, daß der Lehrer die Beziehung zu ihm halten kann und als Container fungiert. Denn sein Wunsch auf der tieferen Ebene ist es, daß – im Sinne Bions – durch die Beziehung zu einem anderen etwas in ihm selbst bewegt wird und sich dadurch seine innere, zerrissene Objektwelt mildert.“ (Ahrbeck 1992, 232)

Hierbei handelt es sich um Aussagen im Bereich^{EZ} der Empirie: Es geht nicht um alle hochgradig aggressiven und destruktiven SchülerInnen, sondern um einen bestimmten Schüler: Udo. Ahrbeck hat dieses Musterbeispiel aber nicht nur angeführt um die LeserInnen von Udo zu berichten, sondern auch um ihnen dadurch seine Theorie zu vermitteln¹⁸. Lassen sich in dieser Theorie die wesentlichen theoretischen Elemente von „Container-Contained“ wieder finden?

Udo hofft, dass diese Gefühle – aggressiv-destruktive Impulse - vom Lehrer aufgenommen und verarbeitet werden. Diese aggressiv-destruktiven Impulse sind unerträgliche Inhalte: das Contained. Ahrbeck bezeichnet den Lehrer als „Container“, von dem sich Udo

¹⁸ In diesem Sinne stellt übrigens das Beispiel „Udo“ daher ein „deduktives Musterbeispiel“ (Stephenson 2003, 416) in Bezug auf die von Ahrbeck vorgestellte Funktion des „Containerns“ dar.

wünscht, dass er seine unerträglichen Inhalte verarbeitet. Wie diese unerträglichen Inhalte in erträgliche Inhalte umgewandelt werden können beschreibt Ahrbeck indem er sich auf Copley/Forryan (1987) bezieht. Der Prozess des Containers kann einerseits auf der präverbalen Erfahrungsebene und andererseits auf der verbalen Erfahrungsebene angesiedelt sein. Wie Containers auf der präverbalen Erfahrungsebene verläuft beschreibt Ahrbeck nicht. Verbal ist es bei größeren Kindern möglich

„...das Geschehen in einfache Worte zu fassen, dem Kind mitzuteilen und so verständlich zu machen.“ (Ahrbeck 1992, 232)

Diese verbalen Äußerungen, bzw. präverbalen Handlungen, wie auch immer diese aussehen mögen, sind die erträglichen Inhalte.

Die Reintrojektion der erträglichen Inhalte deutet Ahrbeck nur an, indem er Udos Wunsch beschreibt, dass die Beziehung zum Lehrer, in der dieser die Rolle des Containers übernimmt, „etwas in ihm selbst bewegt wird“ wodurch sich seine „innere, zerrissene Objektwelt mildert“.

Der Autor geht später von dem Bereich^{EZ} der Empirie in den Bereich^{EZ} der Theorie über. Den Übergang^{EZ} stellt dabei der Ausdruck „ein solches Kind“ dar, mit dem er den Typus Kind meint, der so ist wie Udo: der Typus „hochgradig aggressives und destruktives Kind“. Er schreibt:

„Die Anforderungen, die ein solches Kind an seine Umwelt stellt, sind erheblich (...). In der Beziehung zu dem Kind zu bleiben und dies auszuhalten, ist eine schwierige und belastende Aufgabe. Sie ist aber nicht sinnlos, weil sie dem Kind die Erfahrung ermöglicht, daß die projizierten Aggressionen, die der Lehrer dann als eigene Impulse dem Kind gegenüber fühlt, ertragen und nicht in vernichteter Form zurückgegeben werden.“ (Ahrbeck 1992, 233).

In diesen Aussagen ist nun erstmals das wesentliche Theorieelement der Projektion enthalten: Der/Die hochgradig aggressive und destruktive SchülerIn – der/die als Projector/in bezeichnet werden kann - projiziert die Aggressionen auf den Lehrer/die Lehrerin.

So wie bei Trescher und Finger-Trescher stellt sich „Container-Contained“ in Ahrbecks Artikel als chronologischer Ablauf dar. Dieser wird nun nochmals überblickshaft dar- und den wesentlichen Theorieelementen die er enthält, gegenübergestellt.

1) Der/Die (hochgradig aggressive und destruktive) SchülerIn projiziert die aggressiv-destruktiven Impulse auf den/die LehrerIn. 2) Er/Sie wünscht sich unbewusst der Lehrer/die Lehrerin würde als Container fungieren.	<ul style="list-style-type: none"> • Der Projector projiziert unerträgliche Inhalte als Contained in den Container.
3) Containern durch den Lehrer/die Lehrerin auf der präverbalen oder auf der verbalen Erfahrungsebene: Geschehen in Worte fassen, dem Schüler/der Schülerin mitteilen und verständlich machen.	<ul style="list-style-type: none"> • Der Container wandelt die unerträglichen Inhalte in erträgliche Inhalte um.
4) Milderung der inneren, zerrissenen Objektwelt des Schülers/der Schülerin.	<ul style="list-style-type: none"> • Der Projector reintrojiziert die unerträglichen Inhalte.

Auch in den Aussagesystemen Ahrbecks, in seinem Artikel „Aggressivität als pädagogisches Problem“ konnten die wesentlichen Theorieelemente von Bions „Container-Contained“-Modell, so wie er es 1962 in Zusammenhang mit der Interaktion zwischen Mutter und Kind darstellt, ausgemacht werden. Somit handelt es sich nicht nur um einen Wissenschaftler, der sich an die Theorieelemente Bions anlehnt, sondern um eine (virtuelle) Wissenschaftsgemeinschaft aus insgesamt drei WissenschaftlerInnen, die Bions „Container-Contained“ in seinem Sinne verwenden – und dabei Nuancierungen einführen, die sich auf grundlegende Bestandteile Ihres (psychoanalytisch-pädagogischen) Wissen(schafts)systems beziehen.

2.5.3 Zusammenfassung und Ausblick

Im ersten Teil dieses Fragenkataloges standen die wesentlichen Theorieelemente des Modells „Container-Contained“ nach Bion im Vordergrund. Diese sind jene Theorieelemente, die auf höchster Entdifferenzierungsebene angesiedelt sind, und als zentrale Organisatoren des Modells bezeichnet werden können. „Container-Contained“ stellt demnach ein Modell abstrakter Repräsentationen von Phänomenen in der Psychoanalyse dar, in dem

die Interaktion zwischen Mutter und Kind als wichtiger Bestandteil der Denkentwicklung des Kindes nur ein Phänomen von vielen ist, das durch „Container-Contained“ repräsentiert werden kann. Die Ausführungen Bions über die „Container-Contained“-Beziehung zwischen Mutter und Kind kann einerseits als eine von vielen Möglichkeiten der Anwendung des Modells, und andererseits als eine Theorie der Denkentwicklung begriffen werden. Da die ausgewählten AutorInnen der Psychoanalytischen Pädagogik nur diesen Ausschnitt von Bions „Container-Contained“-Modell zur Theoriebildung heranziehen, wurden auch daraus wesentliche Theorieelemente herausgefiltert, die aber – insofern sie sich nur auf den „Spezialfall“ Mutter-Kind beziehen - als Theorieelemente auf niedrigerer Entdifferenzierungsebene begriffen werden müssen – und damit noch nicht Paradigmenstatus beanspruchen können. In zwei Artikeln von WissenschaftlerInnen der Psychoanalytischen Pädagogik wurde dann versucht diese Theorieelemente aufzuspüren.

Sowohl in dem Artikel von Trescher und Finger-Trescher als auch in dem Beitrag von Ahrbeck konnten alle Theorieelemente aus „Container-Contained“, so wie es in „Lernen durch Erfahrung“ beschrieben wird, entdeckt werden. In welchen Zusammenhängen stehen diese Theorieelemente? Dieser Frage werden wir uns in Teil 2 und Teil 3 des Fragenkataloges widmen. Dabei werden wir auch herauszufinden versuchen, inwiefern die drei WissenschaftlerInnen eine eigene Version des Modells „Container-Contained“ entwickeln.

Von nun an wird wieder der Gesamtzusammenhang des „Container-Contained“-Modells (wie es in den Publikationen Bions von 1962 bis 1970 dargestellt wird) in den Blick genommen. Zunächst widmen wir uns der Frage, welche Phänomene sowohl Bion, als auch die ausgewählten AutorInnen der Psychoanalytischen Pädagogik vor dem Hintergrund des „Container-Contained“-Modells betrachten.

2.6 Antworten zum 2. Teil des Fragenkataloges

2.6.1 Bei welchen Phänomenen kommt „Container-Contained“ in den Aussagesystemen Bions zum Einsatz?

Bion beschreibt „Container-Contained“ als ein Modell abstrakter Repräsentationen in der Psychoanalyse. Es repräsentiert die Beziehung zwischen Container und Contained, die sich als Außen-Innen-Muster bei verschiedensten Phänomenen wiederholt, denen PsychoanalytikerInnen in der Sitzung, entweder durch direkte Erfahrung oder durch die Mitteilungen

der AnalysandInnen begegnen. Welche Phänomene versucht Bion also durch sein Modell zu erhellen?

2.6.1.1 „Container-Contained“ als Repräsentation von Phänomenen, die sich in der psychoanalytischen Sitzung zeigen

Als ein solches Phänomen haben wir bereits die Mutter-Kind-Interaktion, als Teil der Denkentwicklung, kennen gelernt. In dieser kann die Teilobjektbeziehung zwischen Mund und Brust durch die Beziehung zwischen Contained und Container repräsentiert werden. Das Kind hat das Gefühl es scheide Beta-Elemente, wie z.B. Angstgefühle in die Brust aus, während es trinkt. Diese Brust stellt den Container dar, der das Contained in erträgliche Inhalte umwandelt, die das Kind reintrojiziert (vgl. Bion 1962, 147). Diese „Container-Contained“-Aktivität zwischen Mutter und Kind introjiziert das Kind als seinen Alpha-Apparat, der dem Kind in Hinkunft nach und nach ermöglicht Beta-Elemente nicht gleich auszuscheiden, sondern selbst auszuhalten und in erträgliche Inhalte umzuwandeln.

Es wurde bereits mehrmals festgehalten, dass es sich hierbei nur um eine von mehreren Möglichkeiten der Anwendung des „Container-Contained“-Modells Bions handelt.

Beschäftigen wir uns also mit weiteren:

In „Aufmerksamkeit und Deutung“ führt Bion eine Vielfalt solcher Beispiele an. In einem bezeichnet er

„...die Bedeutung als Container des Wortes.“ (Bion 1970, 133)

Die Bedeutung enthält das Wort. Dies ist ein eher simples Beispiel für das Außen-Innen-Muster. Nach Bion weist das Auftauchen des Musters in komplexeren Formulierungen auf den „Grad seiner Persistenz“ hin. Es zeigt sich dadurch wie breit die Anwendungsmöglichkeiten des Modells sind und wie sehr es sich in der Psychoanalyse als nützlich erweist. Bion schreibt...

„...daß die Persönlichkeit durch eine ♀♂-Beziehung repräsentiert werden kann und daß die Persönlichkeit und die Psychoanalyse eine ♀♂-Beziehung haben.“ (Bion 1970, 137)

Welche Teile der Persönlichkeit durch Contained bzw. Container repräsentiert werden, darüber lässt Bion die LeserInnen an dieser Stelle im Unklaren, wohl deshalb, weil es eine große Vielzahl an Repräsentationsmöglichkeiten gibt. Klarer wird Bion, wenn er Persönlichkeit und Psychoanalyse entweder durch Container bzw. Contained repräsentiert, gibt

jedoch dabei nicht an, welcher der beiden Container bzw. Contained ist. An einer anderen Stelle zeigt er, dass beide Repräsentationsmöglichkeiten denkbar sind, indem er darauf hinweist, dass der Container dem Contained die Substanz entzieht, bis vom Contained nichts mehr übrig bleibt. Als Beispiel führt er an:

„Eine Psychoanalyse wird so lange fortgesetzt, daß der Patient ihr keine weitere Bedeutung mehr abgewinnen kann. Das umgekehrte Beispiel wäre die Fortsetzung der Analyse, bis dem Patienten die Geduld, die Toleranz, die innere Kraft oder das Geld ausgeht.“ (Bion 1970, 123)

Ebenso sind auch beide Repräsentationsmöglichkeiten der „Container-Contained“-Beziehung zwischen AnalytikerIn und AnalysandIn denkbar:

„Den entscheidenden Anhaltspunkt liefert die Beobachtung der Fluktuationen, die den Analytiker in einem Moment zum ♀ und den Analysanden zum ♂ machen und die Rollen im nächsten Augenblick umkehren.“ (Bion 1970, 125).

Nicht nur der Analytiker/die Analytikerin selbst kann durch Contained repräsentiert werden, sondern auch seine/ihre Deutungen. Der Analysand/die Analysandin stellt in diesem Kontext den Container dar:

„In ähnlicher Weise treffen die vom Analytiker gegebenen Deutungen, ♂, auf die scheinbar kooperative Reaktion einer bestätigenden Wiederholung [durch den Analysanden], die jede Bedeutung von ♂ zunichte macht, indem sie ♂ entweder zerquetscht oder ausleert.“ (Bion 1970, S. 124)

2.6.1.2 „Container-Contained“ als Repräsentation der Haltung von PsychoanalytikerInnen

Die letzten Beispiele weisen darauf hin, welche Phänomene, die sich in der psychoanalytischen Sitzung zeigen, in den Schriften Bions durch „Container-Contained“ repräsentiert werden. Bion verwendet das Modell aber auch um LeserInnen zu vermitteln, welche Haltung PsychoanalytikerInnen in der Sitzung einnehmen sollen:

„♀ oder ♂ können Erinnerungen [memory] repräsentieren. Der Container ♀ ist gefüllt mit Erinnerungen, die sich aus sinnlicher Erfahrung herleiten. Der sinnliche Hintergrund ist dominant, und Erinnerungen mit einem solchen Hintergrund erweisen sich als hartnäckig. Die ♀ Erinnerung ist entsprechend gesättigt. Der Analytiker, der mit einer aktiven Erinnerung in eine Sitzung kommt, ist deshalb nicht

imstande, unbekannte mentale Phänomene zu »beobachten«, weil diese nicht sinnlich wahrgenommen werden.“ (Bion 1970, 123)

Der Container des Psychoanalytikers soll also nicht mit Erinnerungen gefüllt sein, wenn dieser sich in einer Sitzung befindet. Bion meint PsychoanalytikerInnen sollen ihre Aufmerksamkeit auf das richten, was unbekannt ist. Erinnerungen sind etwas Bekanntes, die den Psychoanalytiker/die Psychoanalytikerin vom Wesentlichen, dem Unbekannten, ablenken (vgl. Bion 1970, 82).

Um über das Unbekannte nachdenken zu können, benötigt die Psychoanalytikerin/der Psychoanalytiker Muster, denen sie/er Phänomene zuordnen kann, und die sie/er somit begrifflich erfassen kann. Wie zuvor aufgezeigt wurde liefert Bion einige Beispiele dafür in seiner Publikation „Aufmerksamkeit und Deutung“. Er fordert PsychoanalytikerInnen aber auf in ihrer Praxis nach weiteren Beispielen wie diesen zu suchen:

„Seinem Hintergrund entsprechend wird ein Patient unterschiedliche Objekte als Container beschreiben, zum Beispiel seinen Geist, das Unbewußte, die Nation, während er andere, zum Beispiel sein Geld, seine Ideen, als Enthaltene [contained] beschreibt.“ (Bion 1970, 139)

Bei der Bearbeitung der Frage, bei welchen Phänomenen Bion das „Container-Contained“-Modell einsetzt, sind wir auf eine Vielzahl an Möglichkeiten gestoßen. So können PsychoanalytikerInnen ebenso durch Container repräsentiert werden, wie ihre AnalysandInnen, die Psychoanalyse, die Persönlichkeit, die Bedeutung, die mütterliche Brust, etc. Auch was Contained betrifft gibt Bion viele Möglichkeiten an, wie die Persönlichkeit, ebenfalls wieder AnalysandInnen, PsychoanalytikerInnen, deren Deutungen, Erinnerungen, Angstgefühle, die Psychoanalyse, etc.

Dass es wohl unendlich viele Repräsentationsmöglichkeiten von „Container-Contained“ gibt, darauf weist uns Bion hin, indem er die PsychoanalytikerInnen zur Entdeckung weiterer „Container-Contained“-Muster in der analytischen Sitzung auffordert. Da „Container-Contained“ in jedem Außen-Innen-Muster entdeckt werden kann, ist Bions Modell so beschaffen, dass es in jeglichen Situationen bzw. bei jeglichen Phänomenen, bei denen mindestens ein Mensch vorhanden ist zum Einsatz kommen kann. Da die Psychoanalyse und die Psychoanalytische Pädagogik den Menschen als ihren Gegenstand in den Blick nimmt, ist „Container-Contained“ auf jegliche Phänomene dieser zwei Wissenschaftsgemeinschaften anwendbar - und dies ist, wie ich im ersten Teil dieser Arbeit gezeigt habe, eine Voraussetzung dafür, dass dieses Modell Paradigmenstatus beanspruchen kann.

Welche Phänomene werden nun in den Beiträgen von Ahrbeck und Trescher/Finger-Trescher durch „Container-Contained“ repräsentiert? Dieser Frage werden wir uns in Folge widmen.

2.6.2 Bei welchen Phänomenen kommt „Container-Contained“ in Aussagesystemen von ausgewählten psychoanalytisch-pädagogischen AutorInnen zum Einsatz?

2.6.2.1 „Container-Contained“ als Repräsentation von Personen

Sowohl bei Trescher und Finger-Trescher als auch bei Ahrbeck wird „Container-Contained“ in Zusammenhang mit Kindern und Jugendlichen, die aggressive und destruktive Verhaltensweisen zeigen, verwendet.

Bei dem AutorInnenpaar ist „Container-Contained“ Teil der Dynamik der Traumatisierung. Es weist die „Containing-Function“ professionellen PädagogInnen zu, welche die auf sie projizierten unerträglichen Gefühle, wie Ohnmacht, Wut, Angst etc. aufnehmen, in sich bewahren, in erträgliche Gefühle umwandeln und so an das Kind zurückgeben sollen. Die Art des Umgangs mit den auf sie projizierten, unerträglichen Gefühlen durch den/die PädagogIn, introjiziert das Kind als Modell. Wer oder was der Container ist, wird in dem Artikel von Finger-Trescher und Trescher festgelegt: der/die professionelle PädagogIn.

Auch Bernd Ahrbeck legt die Rolle des Containers fest. Hierbei handelt es sich um einen Unterbegriff von „professioneller/professionelle Pädagoge/Pädagogin“: LehrerIn. Der Lehrer/die Lehrerin als Container für die aggressiv-destruktiven Impulse des Schülers/der Schülerin.

Bion bezeichnet Container und Contained als Variable. Es gibt wahrscheinlich unendlich viele Objekte, die durch Container oder Contained repräsentiert werden können. In den Aussagesystemen der ausgewählten psychoanalytisch-pädagogischen AutorInnen wird die Rolle des Containers einer bestimmten Person zugeschrieben: dem professionellen Pädagogen bzw. der professionellen PädagogIn.

In den Schriften Bions finden wir sowohl Dinge als auch Personen, die den Container repräsentieren. „Container-Contained“ bei Finger-Trescher/Trescher und bei Ahrbeck ist, in Bezug auf die Pädagogik aggressiver Kinder und Jugendlicher hauptsächlich auf Personen beschränkt. In beiden Artikeln beschränken sich die AutorInnen jedoch nicht auf

eine Container-Funktion in der interpersonellen Beziehung, sondern erwähnen auch, dass Institutionen als Container fungieren können.

2.6.2.2 „Container-Contained“ als Repräsentation von Institutionen

Bernd Ahrbeck (1992, 231) schreibt, dass Kliniken und Schulen einen Ort bieten können, an dem Ängste und Aggressionen contained und gemildert werden können. Finger-Trescher und Trescher (1992, 113) sehen es als Bedingung einer angemessenen inneren Strukturbildung aggressiver Kinder, dass Institutionen im Sinne des Holdings und Containings eine optimale äußere Struktur garantieren.

2.6.2.3 Die weitgehende Personifizierung des Containers

In beiden Artikeln wird diese Repräsentationsmöglichkeit (Institutionen als Container) nicht weiter erläutert. Das Hauptaugenmerk liegt auf der „Container-Contained“-Beziehung zwischen professioneller Pädagogin bzw. professionellem Pädagogen und KlientIn. In diesem Sinne findet in den ausgewählten Artikeln eine weitgehende Personifizierung des Containers statt. Diese Zuweisung der Repräsentation „Container“ auf eine bestimmte Person ist der erste Hinweis darauf, dass es sich bei „Container-Contained“ in den Aussagesystemen der ausgewählten AutorInnen um eine eigene psychoanalytisch-pädagogische Version handelt.¹⁹ Container ist keine Variable mehr, die der Pädagoge/die Pädagogin durch immer neue Phänomene ersetzen soll, sondern der Container ist der/die PädagogIn selbst, bzw. er/sie soll der Container sein.

Ähnlich verhält es sich mit dem Contained. Es ist sowohl bei dem genannten AutorInnenpaar als auch bei Ahrbeck auf unerträgliche Gefühle, wie Aggressionen, Ohnmacht, Angst etc. beschränkt. Auch „Contained“ sollen PädagogInnen keine weiteren Phänomene zuordnen, sondern die AutorInnen bestimmen, was das Contained ist: Alles was an unerträglichen Gefühlen auf die PädagogInnen projiziert wird.

„Container-Contained“ kommt in den ausgewählten Texten der Psychoanalytischen Pädagogik hauptsächlich in der Beziehung zwischen professionellem Pädagogen/professioneller Pädagogin und hochgradig aggressivem Kind, explizit zum Einsatz. In den

¹⁹ Ich erinnere an dieser Stelle nochmals daran, dass es sich dabei um keinen Beweis für eine spezifisch psychoanalytisch-pädagogische Version des Bion'schen Modells, sondern „nur“ um eine Spur handelt, die wir aufnehmen um an solche Beweise zu gelangen.

Aussagesystemen Bions zeigte sich eine größere Bandbreite an Repräsentationsmöglichkeiten seines Modells. Dadurch wurde aufgezeigt, dass Bion mit „Container-Contained“ ein Modell zur Verfügung gestellt hat, das so beschaffen ist, dass es auf jegliche Phänomene, die die Psychoanalyse und die Psychoanalytische Pädagogik in den Blick nimmt, Anwendung finden kann. „Container-Contained“ in der Psychoanalytischen Pädagogik erfüllt also das Paradigma-Kriterium der P3-These: „Ein Paradigma konstituiert Begrifflichkeiten auf sehr hoher Ebene.“

Im Rahmen dieser Untersuchung kann nur geklärt werden, inwiefern „Container-Contained“ in der Psychoanalytischen Pädagogik explizit zum Tragen kommt. Inwiefern das Modell implizit in Aussagesystemen psychoanalytisch-pädagogischer WissenschaftlerInnen vorhanden ist, muss in einer weiteren Untersuchung, für welche diese Arbeit den Ausgangspunkt darstellen kann, geklärt werden, da dazu eine weitere große Fülle an Untersuchungen von Texten mittels der Empirisch-Hermeneutischen Textanalyse erforderlich ist, die im Rahmen dieser Diplomarbeit nicht zusätzlich geleistet werden kann.

Neben „Container-Contained“ gibt es ein psychoanalytisch-pädagogisches Paradigma, das ebenfalls für jegliche Phänomene, die diese Wissenschaftsgemeinschaft in den Blick nimmt, Geltung hat, und das paradigmatisch bereits mehrfach beforscht wurde (Stephenson 2003a, Kreipner 2004, Maier und Maier 2007) : Das Szene-Paradigma. In welcher Art von Beziehung stehen „Container-Contained“ und das Szene-Paradigma zueinander? Handelt es sich dabei um konkurrierende Paradigmen, wobei sich der einzelne psychoanalytisch-pädagogische Wissenschaftler entweder für das Szene-Paradigma oder „Container-Contained“ entscheiden muss? Stehen die beiden Paradigmen in Widerspruch zueinander, oder können sie zusammengeführt werden, sodass sie nebeneinander existieren?

Um diesen Fragen nachzugehen möchte ich an dieser Stelle einen Exkurs einfügen, in dem ich „Container-Contained“ mit dem Szene-Paradigma in Beziehung setzen werden um eine erste Vorstellung davon zu erlangen, welchen Stellenwert „Container-Contained“ in der „Paradigmensystematik“ der Psychoanalytischen Pädagogik einnimmt. Dies kann, wie gerade erwähnt, nur im Sinne eines Exkurses und eines Ausblicks auf mögliche weitere Forschungsarbeiten erfolgen, da eine systematische Untersuchung dieser Fragestellung den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

2.6.2.4 Exkurs: Das Szene-Paradigma

Zum Szene-Paradigma laufen zur Zeit einige Einzelprojekte in Form von Diplomarbeiten, beispielsweise von Maier und Maier, Kaufmann oder Gurschler. Arbeiten von Kreipner (2004) und Stephenson (2003) brachten bereits einige Ergebnisse hinsichtlich des Szene-Paradigmas.

Vor allem Hans-Georg Trescher rekonstruierte das Lorenzersche Konzept des Szenischen Verstehens für die Psychoanalytische Pädagogik. Dabei geht es um das

„...Erfassen, der zwischen zwei oder mehreren Beteiligten sich herstellenden bewußten und unbewußten Interaktionsfiguren in einem gemeinsam gestalteten Beziehungsprozeß.“ (Trescher 1993, 172)

Ursprünglich wurde der Begriff „szenisches Verstehen“ von Lorenzer entwickelt, der die individuelle Struktur als durch Szenen konstituiert versteht, die anfangs durch die Interaktion zwischen Mutter und Kind organisiert sind. Weitere Szenen sind Ausdruck der sich durch frühere Szenen entwickelnden individuellen Struktur (vgl. Trescher 1992, 130).

Szenisches Verstehen nach Trescher stellt einen Teil der psychoanalytischen Haltung in der Pädagogik dar und legt den Focus auf die Interaktionsfiguren, die sich zwischen zwei oder mehreren Personen ergeben. Besonderes Augenmerk liegt auf der so genannten konflikt- und/oder belastungstypischen Szene, da in dieser unbewusste Konflikte zum Ausdruck kommen (vgl. Trescher 1993, 172f.).

Aus Treschers Texten filterte Stephenson vier Grundaussagen seines Szene-Paradigmas heraus und reformulierte diese in der Sprache des Empirischen Zirkels (Stephenson 2003a, 562). Die ersten zwei lauten:

- 1. Die Szene ist der Grundbaustein in allen Abschnitten der wissenschaftlichen und professionellen Erfassung und Beeinflussung von Subjektstrukturen.*
- 2. Der szenische Charakter zeichnet alle Elemente des zentralen Gegenstandes von Pädagogik in ihrer Version als Psychoanalytische Pädagogik aus.*

Szene als Grundbaustein in der Erfassung und Beeinflussung von Subjektstrukturen; Szene als etwas, das alle Elemente des zentralen Gegenstandes Psychoanalytischer Pädagogik auszeichnet. Somit organisiert Szene Begriffe auf höchster Theorieebene, und die Frage ist zu stellen, inwiefern „Szene“ auch unser „Container-Contained“-Modell organisiert. „Szene“ wäre, wenn es sich nicht um konkurrierende Begriffe handelt, sondern um zwei

Elemente einer „Paradigmenkonstellation“ dann eine Interpretationsfolie für „Container-Contained“, wie „Container-Contained“ es für „Szene“ wäre.

Szene wäre damit also ein Grundbaustein von „Container-Contained“ und „Container-Contained“ könnte im Gegenzug als Szene erfasst werden. Gleichzeitig müsste in jeder Szene ein Innen-Außen-Muster beobachtet werden können.

Die große Vielfalt an Repräsentationsmöglichkeiten, die Bion in seinen Schriften darstellt, zeigt, dass in jeder Interaktion eine Fülle an „Container-Contained“-Muster entdeckt werden können. (Denken wir an dieser Stelle doch nur an jenes Beispiel: „Die Bedeutung als Container des Wortes“). Welche Muster der psychoanalytische Pädagoge/die psychoanalytische Pädagogin ins Visier nimmt, hängt jedoch ganz von der Problemstellung bzw. der Aufgabe ab.

Erinnern wir uns daran, dass sich „Container-Contained“ in den Texten psychoanalytisch-pädagogischer WissenschaftlerInnen als chronologischer Ablauf darstellt, in dessen Rahmen sich eine Interaktion zwischen Container und Projector ereignet, so kann der Frage nachgegangen werden, inwiefern dieser chronologische Ablauf Grundbestandteile einer Szene enthält. Dafür stehen von Stephenson (2004) fünf Elemente zur Verfügung, die seiner Ansicht nach den Begriff der Szene auch chronologisch strukturieren:

- „1. Auslöser*
- 2. Themenaktivierung*
- 3. Rollenverteilung*
- 4. Aufbau der dramatischen Spannung*
- 5. Lösung der dramatischen Spannung“ (Stephenson 2004d, Folie 8, zit.n. S. Maier 2007, 74)*

*Wenn wir uns nun mit der Frage beschäftigen, inwiefern „Container-Contained“ Stephenson's Szene-Elemente enthält, bzw. inwiefern in diesen 5 Elementen „Container-Contained“ eingebettet ist, werden wir nochmals Ahrbecks Musterbeispiel „Udo“ zur Hand nehmen. Erinnern wir uns aber daran, dass es sich dabei zum Teil um ein fiktives Musterbeispiel handelt, da Ahrbeck eine Szene beschreibt, die er mit Theorieelementen von „Container-Contained“ in Verbindung bringt, und somit darstellt, wie der Lehrer/die Lehrerin handeln **sollte**, wenn er bzw. sie die Funktion des Containers übernimmt. Daraus rekonstruiere ich das fiktive Musterbeispiel „Udo“, das zuvor schon anhand der wesentlichen Theorieelementen von „Container-Contained“ dargestellt wurde. Nun, da wir auch*

noch die 5 Szene-Elemente aktivieren und mit dem Musterbeispiel „Udo“ und den wesentlichen Theorieelementen in Beziehung setzen, ist es erforderlich das Musterbeispiel „Udo“ genauer zu betrachten. Dazu einige Auszüge aus dem Text Ahrbecks:

„Udo, ein achtjähriges Kind aus einer zweiten Klasse, ist hochgradig unruhig mit einem extremen, ungesteuerten Bewegungsdrang. (...) Aggressive Durchbrüche erfolgen besonders im Frontalunterricht, ohne einen erkennbaren Grund oder aus geringfügigem Anlaß. Udo stört ständig und so intensiv, daß ein geregelter Unterricht nicht mehr möglich ist.“ (Ahrbeck 1992, 220)

„Mitunter kommt er weinend an und lässt sich von einer Lehrerin in den Arm nehmen. Er zeigt ihr zum Beispiel eine selbst gebastelte Puppe, die einen Einbrecher darstellt und erzählt Phantasiegeschichten, die sich um Einbruch, Schießereien, Mord und Gefängnisaufenthalt drehen. Dabei vertieft er sich so sehr in die Darstellung, daß er der Puppe den Kopf abreißt, sie wütend in die Ecke wirft und die Lehrerin beschimpft.“ (Ahrbeck 1992, 220f.)

*Durch das zweite Zitat lässt sich eines von Stephensons Szene-Elementen bestimmen. Die Puppe, die einen Einbrecher darstellt und die Geschichte, die Udo erzählt, überfordern Udo. Diese Situation ist für ihn so stark erregend, dass er die entstehende Wut nicht mehr kontrollieren kann (vgl. Ahrbeck 1992, 224). Die Wut ist der unerträgliche Inhalt bzw. das Contained und stellt den **Auslöser** der Szene dar. In dem Sinne sind eines der wesentlichen Theorieinhalte von „Container-Contained“ und das erste Szene-Element in dem Musterbeispiel Udo miteinander verknüpft. Das Contained ist der Auslöser der Szene.*

(...) In Udos Fall wird nun aus objektbeziehungstheoretischer Sicht deutlich, daß die sich wiederholenden Versuche von Kontaktaufnahme und Zurückstoßen des Gegenübers eine wichtige, vielfach determinierte Funktion haben. Es geht Udo nicht nur einfach darum, aggressiv-destruktive Impulse loszuwerden, sich aggressiv-destruktiv zu entladen, wie es eine nur triebtheoretische Sichtweise nahelegt. Er verhält sich auch nicht nur deshalb so aggressiv, weil seine Ich-Funktionen unzureichend entwickelt sind und ihm die innere Steuerungsfähigkeit fehlt. Udo tut dies auch, weil es seiner inneren Objektwelt entspricht und er in der Beziehung zu anderen Menschen unbewußt die Hoffnung hat, daß diese Gefühle bei dem anderen ankommen, aufgenommen und verarbeitet werden. Er möchte unbewußt, daß der Lehrer die Beziehung zu ihm halten kann und als Container fungiert. Denn sein Wunsch auf der tieferen Ebene ist es, daß - im Sinne Bions - durch die Beziehung zu einem anderen etwas in ihm selbst bewegt wird und sich dadurch seine innere, zerrissene Objektwelt mildert. (Ahrbeck 1992, 220,232)

*Der erste Satz des vorhergehenden Zitats lässt vermuten, welche **Themen** durch den Auslöser **aktiviert** werden. Zunächst sucht Udo die Nähe der Lehrerin um diese durch seinen Wutausbruch zurückzustößen. Das (unbewusste) Thema dieser Szene könnte also der Wechsel zwischen Kontaktaufnahme und Zurückstoßen sein.*

*Schließlich kommt es zur **Rollenverteilung**. Udo möchte, dass die Lehrerin die Rolle des Containers übernimmt. Er projiziert, in der Rolle des Projectors, seine unerträglichen Wutimpulse auf die Lehrerin. Diese übernimmt im Idealfall die Funktion des Containers. Das Szene-Element „Rollenverteilung“ und das „Container-Contained“-Theorieelement*

„Der Projector projiziert Contained in den Container“ sind im Musterbeispiel „Udo“ also stark miteinander verknüpft.

Nun kommt es zum **Aufbau der dramatischen Spannung**: Udos Wutanfall zeigt sich, indem er der Puppe den Kopf abreißt, sie in die Ecke wirft und die Lehrerin beschimpft. Hier wird das „Container-Contained“-Theorieelement „Der Projector projiziert Contained in den Container“ manifest. Udo projiziert die unerträglichen Inhalte, indem er sich so verhält, dass die Lehrerin seine Gefühle der Ohnmacht und Wut empfindet. Nun steht sie an Stelle von Udo vor der Aufgabe die Gefühle zu verarbeiten.

Die **dramatische Spannung löst sich**, indem die Lehrerin die unerträglichen Gefühle Udos in sich bewahrt, verarbeitet und in dieser verarbeiteten Form an Udo zurückgibt. Dadurch mildert sich die innere, zerrissene Objektwelt Udos. Hier zeigen sich die „Container-Contained“-Theorieelemente „Der Container wandelt die unerträglichen Inhalte in erträgliche Inhalte um“, sowie „Der Projector reintrojiziert die unerträglichen Inhalte“. Beide sind im Szene-Element „Lösung der dramatischen Spannung“ enthalten. Indem die Lehrerin Udo vorlebt, wie diese in geeigneter Weise mit ihren unerträglichen Gefühlen der Wut und Ohnmacht umgeht, bietet sie ihm ein Modell, das dieser reintrojizieren kann, und das ihm in weiteren ähnlichen Situationen helfen kann seine Wut für sich selbst zu verarbeiten.

Das Musterbeispiel „Udo“ hat uns gezeigt, wie eng die 5 Szene-Elemente nach Stephenson und die wesentlichen Theorieelemente von „Container-Contained“ in Beziehung stehen. In weiteren Arbeiten kann das Verhältnis von „Container-Contained“ und Szene in ähnlicher Weise untersucht werden. Wenn wir uns nun wieder den vier, von Stephenson (re)formulierten, Grundaussagen zu Treschers Szenebegriff zuwenden, von denen wir bisher zwei angeführt haben, werden wir aber noch ein paar weitere Antworten zu dieser Fragestellung erhalten. Nun also zu Nummer 3 und 4:

3. Dieser zentrale Gegenstand von Pädagogik in ihrer Version als Psychoanalytische Pädagogik sind Subjektstrukturen, die erfasst und auf die eingewirkt werden soll.
4. Diese Erfassung und Beeinflussung ist nur möglich, wenn in allen Dimensionen des Empirischen Zirkels Bezug auf die Szenischen Arrangements genommen wird, in denen sich (auch beschädigte) Subjektivität zwangsläufig äußert.

Die 3. Grundaussage enthält eine Finalisierung: Die Subjektstrukturen sollen erfasst und darauf eingewirkt werden. Wie kann dieses Ziel erreicht werden? Eine Antwort darauf liefert Grundaussage 4, welche eine Kausalisierung enthält: Wenn in allen Dimensionen des Empirischen Zirkels Bezug auf die szenischen Arrangements genommen wird, dann ist eine Erfassung und Beeinflussung möglich. Trescher (1993) setzt an dieser Stelle „Container-Contained“ an, da es sich dabei um eine Möglichkeit handeln kann in bestimmten Situationen Bezug auf die szenischen Arrangements zu nehmen. In dem Aufsatz mit dem Titel „Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik“ (1993) beschreibt er, wie in konflikt- oder belastungstypischen Szenen, der Klient den Pädagogen/die Pädagogin in die Rolle des traumatisierten Kindes zu drängen versucht (dieser Vorgang ist den LeserInnen bereits aus dem in dieser Untersuchung bearbeiteten Artikel von Trescher gemeinsam mit Finger-Trescher bekannt). Je nach Qualität und Dynamik der Konflikt- und/oder Belastungslagen, die durch szenisches Verstehen eingeschätzt werden, bedarf es unterschiedlicher Einstellungen des Pädagogen/der Pädagogin. Eine solche Einstellung besteht in der Übernahme der Containing-Funktion (vgl. Trescher 1993, 183). Trescher zeigt uns in seinem Artikel wie das Szene-Paradigma und „Container-Contained“ zusammengeführt werden, indem sie sich ergänzen. Als Möglichkeit Bezug auf szenische Arrangements zu nehmen, versteht Trescher „Container-Contained“ bzw. die „Containing-Funktion“ als Mittel, das zur Erreichung des Ziels - Erfassung und Beeinflussung von Subjektstrukturen – beitragen kann. Dies sind Hinweise, dass es sich bei „Container-Contained“ in der Psychoanalytischen Pädagogik um ein Medialisierungsparadigma, ein Paradigma 3.Ordnung handeln könnte. Die Bearbeitung des nun folgenden 3.Teil des Fragenkataloges wird darüber Aufschluss geben.

2.6.3 Zusammenfassung und Ausblick

In Teil 2 dieses Fragebogens sind wir der Frage nachgegangen, welche Phänomene in den Aussagesystemen Bions und der AutorInnen der Psychoanalytischen Pädagogik durch „Container-Contained“ repräsentiert werden. Dabei stellten wir fest, dass sowohl „Container“ als auch „Contained“ bei Bion Variablen sind, die durch den Psychoanalytiker/die PsychoanalytikerIn beliebig ersetzbar sind, je nachdem, in welchen Phänomenen er/sie dieses Muster wiederfindet.

Trescher/Finger-Trescher und Ahrbeck weisen sowohl „Container“ als auch „Contained“ bestimmten Inhalten zu. Indem sie für die Übernahme der Containing-Function durch professionelle PädagogInnen, Ahrbeck nennt in seinem Artikel nur LehrerInnen, plädieren, legen sie fest, dass der/die Pädagoge/Pädagogin im Idealfall der Container ist. Die auf sie/ihn projizierten unerträglichen Gefühle stellen das Contained dar. Aber auch Institutionen werden als Container genannt. Diese Festlegung von „Container-Contained“ auf bestimmte Inhalte, und die weitgehende Personifizierung von „Container“, stellen die ersten Hinweise auf eine psychoanalytisch-pädagogische Version des Modells von Bion dar.

In unseren ausgewählten Texten der Psychoanalytischen Pädagogik ist der Einsatz von „Container-Contained“ auf bestimmte Phänomene beschränkt. Für Trescher und Finger-Trescher sowie Ahrbeck ist das Modell hauptsächlich in der konflikttypischen Szene von Bedeutung. Bion hat mit „Container-Contained“ jedoch ein Modell geschaffen, das für die Anwendung auf jegliche Phänomene der Psychoanalytischen Pädagogik geeignet scheint. Inwiefern das Modell implizit in den Aussagesystemen psychoanalytisch-pädagogischer WissenschaftlerInnen vorhanden ist, muss durch weitere Untersuchungen erst geklärt werden.

In einem Exkurs wurde das Szene-Paradigma im Überblick dargestellt, und erste Hypothesen formuliert, die einer Bearbeitung außerhalb dieser Diplomarbeit bedürfen. Dabei konnte aber festgestellt werden, dass „Container-Contained“ und das Szene-Paradigma nicht im Widerspruch zueinander stehen. Genauso wie Szene einen Grundbaustein von „Container-Contained“ darstellt, kann auch in jeder Szene das „Container-Contained“-Muster entdeckt werden.

Trescher zeigte in einem Artikel auf, dass „Container-Contained“ das Szene-Paradigma ergänzt. Er verwendet Bions Modell auf eine spezifische Weise, indem er von dem Begriffspaar „Container-Contained“ die Aufgabe des professionellen Pädagogen/der professionellen Pädagogin ableitet, die er als „Containing-Funktion“ bezeichnet. Dadurch gelangten wir zu einer Vermutung, welcher in Teil 3 des Fragenkataloges nachgegangen werden kann: „Container-Contained“ als Medialisierungsparadigma der Psychoanalytischen Pädagogik?

2.7 Antworten zum 3. Teil des Fragenkataloges

Zur Bearbeitung dieses 3. Teils wurde die Empirisch-Hermeneutische Textanalyse herangezogen. Dabei entstand ein Textanalyseprotokoll, in dem die Antworten auf die Unterfragen durchnummeriert sind. Einige dieser Antworten sind auch in den folgenden Text eingefügt, und lassen sich durch die Nummerierung in dem Textanalyseprotokoll ausmachen.

Im Textanalyseprotokoll findet sich außerdem ein Antwortkatalog. Die Antworten aus diesem Katalog, die aus den Texten von Bion auf der einen Seite und aus den Texten der psychoanalytischen PädagogInnen auf der anderen Seite hervorgehen, werden nun einander gegenübergestellt.

2.7.1 Inwiefern stellt „Container-Contained“ in Bions bzw. Ahrbecks, Treschers & Finger-Treschers Aussagesystemen in der wissenschaftlichen Position^{EZ} eine Phänomenalisierung, Kausalisierung, Finalisierung bzw. Medialisierung dar? – Eine Gegenüberstellung.

Bion schafft mit „Container-Contained“ ein Modell, das als Phänomenalisierung des psychoanalytischen Materials und psychoanalytischen Verfahrens auf hoher Theorieebene angesiedelt ist und somit jegliche Phänomene, die die Psychoanalyse in den Blick nimmt repräsentieren kann. (Bion A1, A2) Das ist uns schon aus dem 2. Teil des Fragenkataloges bekannt.

In den Phänomenalisierungen und Kausalisierungen der psychoanalytisch-pädagogischen WissenschaftlerInnen finden wir außerdem eine Bestätigung in der Annahme diese setzten bei der Übernahme des „Container-Contained“-Modells in ihre eigene Theoriebildungen bei den Ausführungen Bions 1962 und 1963 an, und ließen seine späteren Schriften weitgehend außer Acht.

- PP²⁰: Containing ist eine Phänomenalisierung einer Handlung der Mutter, bei der diese sich zur Verfügung stellt, um alle die noch nicht bewussten und (noch) unintegrierbaren Affekte und Empfindungen des Säuglings (z.B. Wut und Angst)

²⁰ Das Kürzel „PP“ steht für „Professionelle Position“

eine Zeit lang in sich zu bewahren, und in sich stellvertretend zu verarbeiten.
(Trescher/Finger-Trescher A1)

In den Phänomenalisierungen von Trescher und Finger-Trescher ist von der Mutter-Kind-Beziehung die Rede: Containing als Interaktionsform zwischen Mutter und Kind bzw. als Handlung der Mutter im Zuge derer diese die Affekte des Säuglings in sich bewahrt und verarbeitet. Ähnliches findet sich bei Ahrbeck, der „Container-Contained“ als unbewusst ablaufende Prozesse, an denen Mutter und Kind beteiligt sind versteht, im Zuge derer es außerdem zur Veränderung innerer Objekte in den ersten Lebensmonaten kommt (Ahrbeck A1, A2).

In den Phänomenalisierungen und Kausalisierungen der psychoanalytisch-pädagogischen AutorInnen tauchen zwei Begriffe auf, die in den Texten Bions nicht zu finden sind: „Containing“ und „Containing-Funktion“. Aus dem Nomen „Container-Contained“ nach Bion wird das Verb „Containern“ oder „Containing“ in den psychoanalytisch-pädagogischen Texten:

WP²¹: „Container-Contained“ als Kausalisierung: Gelingen projektive Identifizierung und Containern in der Mutter-Kind-Beziehung nicht, dann werden die Vernichtungs- und Verfolgungsängste des Kindes unvermindert anhalten oder sich sogar noch verstärken. (Ahrbeck A3)

Die ausgewählten psychoanalytisch-pädagogischen AutorInnen setzen durch die Schaffung der Begrifflichkeiten „Containern“ bzw. „Containing“ nicht nur eine spezifisch psychoanalytisch-pädagogische Medialisierung, die psychoanalytisch-pädagogischen Zielvorstellungen zuarbeitet, sondern auch ein Phänomenalisierungsparadigma (Paradigma 1.Ordnung) ihrer Wissenschaftsgemeinschaft. Von nun an wird die Erfassung und diskursive Erforschung von psychoanalytisch-pädagogischen Praxissituationen in jedem Fall (auch) von der Frage organisiert sein müssen, inwiefern und inwieweit in den jeweiligen psychoanalytisch-pädagogischen Situationen von den PädagogInnen „Containern“ und „Containing“ eingesetzt wird. Gehen wir nun zurück zu den Texten der psychoanalytischen PädagogInnen und Bions:

²¹ Das Kürzel „WP“ steht für „Wissenschaftliche Position“

„Container-Contained“ als Beschreibung unterschiedlichster Phänomene wird zu einer Handlung: „Containing“ als Handlung der Mutter und „Containing-Funktion“ als Funktion, die die Mutter gegenüber dem Kind erfüllt. Aus dem Modell Bions, das in seinen Schriften 1962 und 1963 eine dynamische Beziehung zwischen Mutter und Kind beschreibt, wird von den psychoanalytischen PädagogInnen ein Element isoliert. Dies ist nur jener Teil des Modells, der den Handlungsteil der Mutter umfasst: das Aufnehmen, Bewahren und Verarbeiten der Projektionen des Kindes. Der Handlungsanteil des Kindes ist in „Containing“ und „Containing-Funktion“ nicht mehr enthalten. Diesen finden wir in dem Begriff „Projektive Identifizierung“ wieder, den wir aus den Schriften Bions kennen und der in „Container-Contained“ ursprünglich schon enthalten ist. Projektive Identifizierung ist jedoch nicht der alleinige Anteil des Kindes an der „Container-Contained“-Beziehung. Ein weiterer Teil besteht in der Aufnahme der im/vom Container transformierten Inhalte. In den Phänomenalisierungen und Kausalisierungen der wissenschaftlichen Position finden wir nur Ansätze einer Beteiligung des Kindes an der „Container-Contained“-Beziehung: So lautet A5 aus Ahrbecks Text:

- WP: Kausalisierung: Wenn die Mutter die Container-Funktion erfüllt wird es dem Kind gelingen sich selbst gegenüber eine Haltung des „being contained“ anzunehmen. (Ahrbeck A5)

Die Aufnahme der transformierten Inhalte führt also dazu, dass das Kind sich selbst gegenüber eine Haltung des „being-contained“ annimmt. Hier fällt eine Parallele zum Begriff des „Urvertrauens“ nach Erik Erikson (1966) auf. Erikson gibt acht Phasen der Identitätsentwicklung an. In der ersten entsteht entweder Urvertrauen oder Urmisstrauen. Erlebt das Kind eine Verlässlichkeit der ersten Bezugsperson, hat es das Gefühl es könne sich auf die Bezugsperson verlassen, so bildet es das Urvertrauen aus. Bei mangelnder Konstanz, Vernachlässigung und Unzuverlässigkeit kommt es zum Urmisstrauen (vgl. Erikson 1966, 63). Die Haltung des „being-contained“, die das Kind sich selbst gegenüber einnimmt ist also vergleichbar mit dem Urvertrauen, das dem Kind eine sichere Verwurzelung in einer emotionalen Bindung ermöglicht. Das „Containing“ der Mutter kann zum Urvertrauen des Kindes führen. Erfüllt die Mutter die Containing-Funktion nicht ergibt sich Urmisstrauen.

Ahrbeck sowie Trescher und Finger-Trescher schreiben von „Containing“ in Bezug auf die Mutter als Beschreibung ihrer Handlung. In diesem Zusammenhang sind keine Mediali-

sierungen der Mutter zu finden: Containing der Mutter wird nicht als Mittel beschrieben um ein Ziel zu erreichen. Die Kausalisierungen der wissenschaftlichen Position bahnen jedoch schon die Medialisierungen der professionellen Position an.

- WP: Kausalisierung: Wenn die Mutter die Container-Funktion erfüllt, wird es dem Kind gelingen sich selbst gegenüber eine Haltung des „being contained“ anzunehmen. (Ahrbeck, A5)
- WP: Kausalisierung: Wenn die Mutter sich zur Verfügung stellt, um alle die noch nicht bewußten und (noch) unintegrierbaren Affekte und Empfindungen des Säuglings (z.B. Wut und Angst) eine Zeitlang in sich zu bewahren und in sich stellvertretend zu verarbeiten (Containing), wird so das Kind vor einem Überflutetwerden von seinen Affekten geschützt und ihm ein Gefühl der Kontinuität seiner Existenz in Beziehung zu seiner Umwelt ermöglicht. (Trescher/Finger-Trescher A4)

Durch die Herstellung eines Kausalisierungszusammenhangs zwischen Containern bzw. Containing-Funktion und dessen positive Auswirkungen auf das Kind, vermitteln die AutorInnen was durch Containing für die Entwicklung des Kindes erreicht werden kann: Eine Haltung des „being contained“ sich selbst gegenüber; ein Gefühl der Kontinuität oder ein Schutz vor dem Überflutetwerden durch Affekte. Dies führt sie wohl auch dazu, die positiven Auswirkungen einer Haltung der Mutter auch für die explizit professionellen PädagogInnen nutzbar zu machen. Die Mutter und die explizit professionellen PädagogInnen wie LehrerInnen, KindergärtnerInnen etc. befinden sich beide auf der professionellen Position, was das Nutzen der Funktion der Mutter als Ausgangsbasis für die Funktion der explizit professionellen PädagogInnen ermöglicht.

Die Medialisierungen der professionellen Position werden uns später noch beschäftigen. Bleiben wir also noch in der wissenschaftlichen Position^{EZ}, wo wir jedoch schon Phänomenalisierungen der psychoanalytisch-pädagogischen AutorInnen finden, die „Containing“ nicht nur als Handlung der Mutter, sondern auch als Handlung von PädagogInnen beschreiben:

- WP: Holding und Containing sind Phänomenalisierungen mehrerer Handlungen von professionellen PädagogInnen:

- Ertragen der eigenen Ohnmacht und des eigenen Scheiterns, bis eine Form der psychischen Verarbeitung gefunden ist.
- Schaffen äußerer Strukturen, wo die innere Struktur versagt.
- Setzen von Grenzen, ohne diese als Medium für eigene unkontrollierbare Aggressions- und Racheimpulse zu benutzen.
- Aufrecht Erhalten von Beziehungsangeboten, die eine Triangulierung der Objektbeziehungen zumindest partiell ermöglichen. (Trescher/Finger-Trescher A3)

Aussagen, die „Container-Contained“ als Medialisierung der wissenschaftlichen Position erkennbar werden lassen, sind in den ausgewählten psychoanalytisch-pädagogischen Texten nicht zu finden. Für Bion jedoch stellt das Modell sehr wohl ein Mittel von WissenschaftlerInnen dar. Die kritische Betrachtung der theoretischen Systeme der Psychoanalyse, die zu sehr entdifferenziert bzw. abstrakt seien, um mit den tatsächlichen Situationen, die dem Analytiker/der Analytikerin in seiner/ihrer Arbeit begegnen, in Übereinstimmung gebracht werden zu können, führen Bion dazu Modelle zu schaffen, die ein Verbindungsglied zwischen Phänomenen, denen AnalytikerInnen in ihrer Arbeit begegnen, und den Theorien der Psychoanalyse darstellen.

- WP: Das Modell „Container-Contained“ ist eine Medialisierung, die die theoretischen Systeme ergänzt. Durch eine geringe Konkretheit der psychoanalytisch-theoretischen Systeme kommt es zu einer Einbuße an Fasslichkeit, die so ausgeglichen werden kann. (A3)

Da „Container-Contained“ aus zwei Variablen besteht, die Platzhalter für die der jeweiligen Situation entsprechenden Konstanten sind, gewinnen die Theoriesysteme der Psychoanalyse an Flexibilität. Als ein Element der Psychoanalyse ist „Container-Contained“ wiederum mit anderen Elementen kombinierbar, wodurch die Theoriesysteme an weiterer Flexibilität gewinnen. Somit repräsentiert „Container-Contained“ sowohl psychoanalytische Situationen als auch psychoanalytische Theorien, und stellt eine Brücke zwischen diesen beiden Seiten dar.

In der wissenschaftlichen Position begegnete uns „Container-Contained“ bei Bion also sowohl als Phänomenalisierung, als auch als Kausalisierung und Medialisierung. Auffällig

ist dabei der Übergang von „Container-Contained“ als Nomen in Bions Schriften, zu „Contained“ als Verb in den Aussagen der psychoanalytisch-pädagogischen AutorInnen, wodurch ein psychoanalytisch-pädagogisches Paradigma 1.Ordnung gesetzt wurde. Wie wird sich uns „Container-Contained“ in der professionellen Position zeigen?

2.7.2 Inwiefern ist „Container-Contained“ in Bions bzw. Ahrbecks, Treschers & Finger-Treschers Aussagesystemen in der professionellen Position eine Phänomenalisierung, Kausalisierung, Finalisierung bzw. Medialisierung? – Eine Gegenüberstellung.

In Bions Aussagesystemen zeigt sich „Container-Contained“ in der professionellen Position als Phänomenalisierung, die in der Analyse in den unterschiedlichsten Zusammenhängen auftaucht. Im vorangegangenen Kapitel haben wir erfahren, dass „Container-Contained“ überall dort beobachtet werden kann, wo ein Außen-Innen-Muster existiert. Mit diesem „Container-Contained“-Muster soll der Analytiker/die Analytikerin vertraut werden, damit er/sie das Muster in den verschiedenen analytischen Situationen entdeckt.

- PP: „Container-Contained“ sind Phänomenalisierungen in der Analyse, die, genauso wie die Verbindungen (kommensal, symbiotisch oder parasitär) innerhalb des Musters von dem Analytiker/der Analytikerin beobachtet werden. (Bion A2)
- PP: „Container-Contained“ sind Phänomenalisierungen von Vorgängen in der psychoanalytischen Sitzung, mit denen der Analytiker/die Analytikerin vertraut werden soll. (Bion A3)

A3 enthält neben einer Phänomenalisierung auch eine Finalisierung in der professionellen Position im vermittelnden Bezug: Der Analytiker/die Analytikerin *soll* mit den Phänomenalisierungen „Container-Contained“ vertraut werden. Was erhofft sich Bion davon? Welchen Nutzen hat dies für die Arbeit des Analytikers/der Analytikerin? Darüber gibt uns A6 Aufschluss:

- PP: Das Modell „Container-Contained“ ist eine Medialisierung zur Ermittlung von Deutungen, indem die PsychoanalytikerInnen mit Hilfe des Modells das Material mit psychoanalytischen Theorien in Entsprechung bringen. (Bion A6)

„Container-Contained“ stellt sich hier also als Mittel dar um das Material, das dem Psychoanalytiker/der Psychoanalytikerin in der Analyse begegnet mit der psychoanalytischen Theorie in Entsprechung zu bringen, woraus sich Deutungen ergeben. Hieraus geht wieder hervor, dass Bion annimmt, die psychoanalytischen Theorien selbst seien zu abstrakt um mit den realen Situationen in der Analyse übereinstimmen zu können. „Container-Contained“ ist also auch für den Analytiker/die Analytikerin ein Bindeglied, indem die Phänomene der realen Situation zunächst in eine Begriffsstruktur eingeordnet werden - in diesem Falle besteht diese Struktur aus dem „Container-Contained“-Modell – und es nun leichter ist diese Struktur auch in psychoanalytischen Theorien wieder zu finden. Ist dies gelungen kann in Übereinstimmung mit der Theorie eine Deutung konstruiert werden.

- PP: Das Modell „Container-Contained“ ist eine Medialisierung von PsychoanalytikerInnen um eine Entsprechung zwischen dem Denken des Patienten und dem zentralen Korpus der psychoanalytischen Theorie durch Deutungen zu finden. (Bion A7)

Das Endziel der Analytikerin/des Analytikers ist jedoch auch für Bion nicht die Deutung, sondern die Heilung ihrer/seiner KlientInnen. Wie wird diese durch Deutung erreicht?

Wahrheit spielt in Bions Theorie eine große Rolle. Dabei kann die „letzte Realität“, die Bion durch O kennzeichnet, von dem Menschen nicht erkannt werden.

„Ich verwende das Zeichen O, um das zu denotieren, was die letzte Realität ist, die durch Begriffe wie letzte Realität, absolute Wahrheit, die Gottheit, das Unendliche, das Ding-an-sich repräsentiert wird. O fällt höchstens zufällig in den Bereich des Wissens oder des Lernens; es kann »werden« sein, aber es kann nicht »bekannt« sein.“ (Bion 1970, 35)

Von O zu unterscheiden ist die Wahrheit, die sich O annähert und die im Gegensatz zur letzten Realität vom Menschen erkannt werden kann. In der Analyse soll der Patient real werden, O werden. Dabei spielt die Deutung eine entscheidende Rolle:

„Die Deutung sollte so sein, dass sie den Übergang vom Wissen über die Realität zum Realwerden fördert.“ (Bion 1965, 191)

Im Textanalyseprotokoll wurde aus Bions Text folgende Finalisierung herausgearbeitet:

- PP: Finalisierung des Psychoanalytikers/der Psychoanalytikerin: Der Analysand/die Analysandin muss seine/ihre Erkrankung erkennen. (Bion TT8.2)

Nach Bion ist für die Heilung des Patienten/der Patientin Wahrheit erforderlich, da ohne diese die Persönlichkeit verfällt. Indem Wahrheit zu Realwerden führt, trägt Wahrheit zur gesunden seelischen Entwicklung bei (vgl. Bion, 1965, 63). Die Wahrheit ist bei Bion durch die Deutung repräsentiert. Somit ergibt sich folgende Antwort aus dem Textanalyseprotokoll:

- PP: „Container-Contained“ ist eine Medialisierung zur Ermittlung von Deutungen, die zu Wahrheit führen, die wiederum Heilung ermöglicht. (Bion A8)

„Container-Contained“ ist eine von mehreren Medialisierung, die zu dem Ziel Heilung bzw. gesunde seelische Entwicklung führen soll. Das Modell „Container-Contained“ trägt dazu bei Deutungen zu ermitteln, die wiederum zu Wahrheit führen, wovon die gesunde seelische Entwicklung abhängt. Dies weist darauf hin, dass „Container-Contained“ in Bions Theorie ein unverzichtbarer Anteil einer Paradigmenkonstellation ist.

„Container-Contained“ bleibt immer etwas, das beobachtet wird, bzw. das als begriffliche Struktur Strukturierung von Phänomenalisierungen in der psychoanalytischen Sitzung ermöglicht.

Anders verhält es sich mit „Container-Contained“ bei den ausgewählten psychoanalytisch-pädagogischen WissenschaftlerInnen. Um dem Leser/der Leserin den drastischen Unterschied vor Augen zu führen, komme ich ohne große Umschweife zu A3 aus Ahrbecks Text:

- PP: Containern bzw. die Container-Funktion ist eine Medialisierung von LehrerInnen zur Milderung der Konflikthaftigkeit von hochgradig aggressiven und destruktiven SchülerInnen, so dass sie besser mit sich zurechtkommen. (Ahrbeck A3)

Bei Ahrbeck geht es also nicht mehr um Wahrheit, um Realwerden, sondern um die Milderung von Konflikthaftigkeit durch das Aufnehmen, Bewahren und Verarbeiten der unerträglichen Inhalte aggressiver SchülerInnen durch den/die LehrerIn. Es gilt nicht mehr

ein Muster in unterschiedlichsten Zusammenhängen zu erkennen, sondern es geht darum Teil dieses Musters zu sein. Der Lehrer/die Lehrerin soll der Container sein. Aus einem Muster, das in verschiedenen Situationen entdeckt werden kann, wird außerdem eine Handlung von LehrerInnen: Containern. Ähnliches finden wir bei Trescher und Finger-Trescher:

- PP: Die Containing-Function ist eine Medialisierung des professionellen Pädagogen/der professionellen Pädagogin, dem/der es dadurch gelingen kann die eigenen Grenzen, die eigene Ohnmacht, das eigene Scheitern anzuerkennen, ohne mit Rückzug oder Rache zu reagieren, um dadurch dem Kind eine Antwort zu geben, die ihm als Modell dient, mit dem es sich identifizieren und das es strukturbildend nutzen kann. (Trescher/Finger-Trescher A1)

Auch hier ist Containing bzw. Containing-Function ein Mittel von professionellen PädagogInnen, das zur positiven Entwicklung des Kindes beitragen kann. Nun sind wir genau an dem Punkt angelangt, an dem sich Bions Theorie von der Theorie der psychoanalytisch-pädagogischen WissenschaftlerInnen wesentlich unterscheidet. Bion behauptet in seinen Schriften, die das Modell „Container-Contained“ ausführlich behandeln, nicht, der/die AnalytikerIn solle der Container für die Projektionen des Analysanden/der Analysandin sein, sondern er solle vielmehr die diesbezüglichen Versuche des Analysanden/der Analysandin mit einer entsprechenden Deutung beantworten, die er aus der Interpretationsfolie des Container-Contained-Modells gewinnt. Für ihn steht also ein zu nutzendes Raster im Vordergrund, welches eine Strukturierung der psychoanalytischen Phänomene ermöglicht. Im Gegensatz dazu fordern Ahrbeck, Finger-Trescher & Trescher in ihren psychoanalytisch-pädagogischen Aufsätzen die professionellen PädagogInnen geradezu auf, die Rolle des Containers zu übernehmen, indem sie aufzeigen was dadurch erreicht werden kann, und welche negative Konsequenzen es haben kann, wenn sie die Containing-Function nicht erfüllen. Trescher mit Finger-Trescher und Ahrbeck haben also mit den Begriffen „Containern“ und „Containing-Funktion“ insofern etwas Neues geschaffen, als sie in Abänderung von Bions Finalisierungen/Medialisierungen nicht das Deutungspotential des Container-Contained-Modells, sondern dessen Potential zur Produktion von transformierten Beta-Elementen in den Vordergrund rücken. Inwiefern das bereits die These ausreichend stützen kann, dass es sich dadurch schon um eine psychoanalytisch-pädagogische Version des „Container-Contained“-Modells und nicht nur

um eine alternative psychoanalytische Version dieses Modells handelt, müsste allerdings noch genauer untersucht werden. Im Sinne der P1-These setzt die Theorie der psychoanalytisch-pädagogischen AutorInnen von der Containing-Function und des Containers jedenfalls „an zentralen Stellen wissenschaftlicher Aussagensysteme Elemente, die in anderen Paradigmen nicht vorhanden sind“. Containern und Containing-Function sind dabei Medialisierungen, Mittel von professionellen PädagogInnen, v.a. in der Arbeit mit aggressiven Kindern und Jugendlichen. „Container-Contained“ stellt in der Psychoanalytischen Pädagogik also insofern ein Medialisierungsparadigma dar, als dass die von den psychoanalytischen PädagogInnen geschaffenen Elemente im Abschnitt^{EZ} der Medialisierungen ansetzen.

Bei Finger-Trescher und Trescher ist Containing als Medialisierung dem Ziel „selbstverantwortliche, soziale, mündige Kinder und Jugendliche“ verpflichtet.

- PP: Durch die Medialisierungen „Containing-Funktion“ wird das Ich und Über-Ich von Kindern, die infolge früher Traumatisierung Aggression und Gewalt benutzen, um im Zuge projektiver Entlastung ihre Interaktionspartner in die Rolle des traumatisierten Kindes zu zwingen gefördert, und so der Finalisierung selbstverantwortliche, soziale, mündige Kinder und Jugendliche zugearbeitet (Trescher/Finger-Trescher A2)

Durch A1 und A2 aus dem Text von Trescher und Finger-Trescher wird deutlich, dass - obwohl „Containern“ und „Containing-Funktion“ nur den Handlungsteil der PädagogInnen umfasst - auch der Anteil des Kindes an einer dynamischen „Container-Contained“-Beziehung bei den psychoanalytisch-pädagogischen AutorInnen nicht verloren geht. Dieser wird in deren Aussagen durch die projektive Identifizierung sowie durch die Identifizierung mit, und strukturbildende Verinnerlichung der Antwort, die der/die PädagogIn dem Kind infolge der Verarbeitung der Projektionen bietet, repräsentiert.

Nicht nur PädagogInnen, sondern auch eine Institution kann Containern, was aus folgender Antwort des Textanalyseprotokolls hervorgeht:

- PP: Containing ist eine Medialisierung der Institution um zur angemessenen inneren Strukturbildung von aggressiven Kindern und Jugendlichen beizutragen. (Trescher/Finger-Trescher A3)

Die Institution erfüllt durch ihre äußere Struktur die Containing-Funktion, was der inneren Struktur von aggressiven Kindern und Jugendlichen zugute kommt. Hier wird außerdem wieder deutlich, wie abstrakt das Modell Bions angelegt ist, und wie es dadurch in den vielfältigsten Situationen angewandt werden kann.

Neben einer Medialisierung bietet „Container-Contained“ Ahrbeck auch ein Erklärungsmodell für LehrerInnen, damit diese die intrapsychischen Prozesse und das Verhalten hochgradig aggressiver Kinder- und Jugendlicher nachvollziehen können (Ahrbeck A1). In Bions Schriften von 1962 und 1963 stellt „Container-Contained“ ebenfalls ein Erklärungsmodell dar, das jedoch die Wirkungszusammenhänge in der Denkentwicklung erklärt: Gelingt es dem Kind die gemeinsame Aktivität der „Container-Contained“-Beziehung zwischen ihm und seiner Mutter zu introjizieren, kann es so den „Container-Contained“-Apparat bilden, der als seine Alpha-Funktion bzw. als Apparat zum Denken der Gedanken wirkt.²² Ahrbeck hingegen nützt projektive Identifizierung und das „Container-Konzept“, wie er es nennt, als Erklärungsmodell für die intrapsychischen Prozesse und das aggressive Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Wesentliche Elemente aus dem Modell, so wie Bion es ursprünglich konstruierte, sind in Ahrbecks sowie Treschers und Finger-Treschers Theorien nach wie vor enthalten. Den psychoanalytisch-pädagogischen AutorInnen ist es aber durch die Schaffung einer eigenen Version des Modells gelungen, „Container-Contained“ für ihre Zwecke - die Arbeit mit hochgradig aggressiven Kindern und Jugendlichen – nutzbar zu machen.

2.7.3 Zusammenfassung

In diesem Kapitel haben wir uns zunächst mit der wissenschaftlichen Position beschäftigt und sind der Frage nachgegangen in welchen Abschnitten^{EZ} „Container-Contained“ in dieser Position^{EZ} angesiedelt ist. Dabei wurden die Ergebnisse aus der Empirisch-Hermeneutischen Textanalyse von Textmaterial Bions auf der einen Seite und von Textmaterial der ausgewählten psychoanalytisch-pädagogischen AutorInnen auf der anderen Seite einander gegenübergestellt. Im Vergleich zeigte sich, dass bei Bion „Container-Contained“ eine (wissenschaftliche) Medialisierung darstellt, um die Flexibilität der psychoanalytisch-theoretischen Systeme zu erhalten. Bei den psychoanalytischen PädagogInnen wurden diesbezüglich keine vergleichbaren Medialisierungen gefunden.

²² Diese Wirkungszusammenhänge wurden in Kapitel 1.4.2 ausführlich dargestellt.

Stattdessen stellt „Container-Contained“ für die wissenschaftliche Position in der Psychoanalytischen Pädagogik ein Erklärungsmodell dar, das die Wirkungszusammenhänge zwischen einer bestimmten Handlung der Mutter – dem Containern – und der Entwicklung des Kindes aufzeigt. Containern ist dabei ein Begriff der von Trescher und Finger-Trescher sowie Ahrbeck selbst stammt, und in den Schriften Bions nicht zu finden ist.

In der Betrachtung der Aussagen in der professionellen Position zeigte sich, dass die ausgewählten WissenschaftlerInnen der Psychoanalytischen Pädagogik die positiven Auswirkungen des Containerns der Mutter für die Arbeit mit aggressiven Kindern und Jugendlichen nützen. Sie wiesen Containern bzw. die Containing-Funktion als Mittel von professionellen PädagogInnen aus um ihre Bildungsziele zu erreichen. Auch Bion präsentiert in seinen Schriften „Container-Contained“ als Medialisierung von PsychoanalytikerInnen, jedoch soll diese zu Deutung verhelfen, die wiederum zu Wahrheit führt, welche Heilung ermöglicht. „Container-Contained“ bleibt bei Bion ein Muster, das es in verschiedensten Zusammenhängen zu erkennen gilt, während Ahrbeck und Trescher mit Finger-Trescher die professionellen PädagogInnen auffordern ein Teil dieses Musters – der Container – zu sein. Die Schaffung der Begriffe „Containern“ und „Containing-Funktion“ und die Bedeutung, die sie beinhalten, stützen die These es handle sich bei „Container-Contained“ in den ausgewählten psychoanalytisch-pädagogischen Artikeln um eine eigene psychoanalytisch-pädagogische Version des Bion’schen Modells. Diese neuen Elemente setzen dabei sowohl im Abschnitt der Phänomenalisierungen, als auch im Abschnitt der Medialisierungen an, weshalb es sich insofern bei „Container-Contained“ in der Psychoanalytischen Pädagogik um ein Phänomenalisierungsparadigma und ein Medialisierungsparadigma handelt.

In einem Resümee tragen wir nun die Ergebnisse der letzten Kapitel zusammen. Dabei wird sich herausstellen, inwiefern es durch diese Arbeit gelungen ist die forschungsleitende Fragestellung zu beantworten.

3 Resümee und Ausblick

Führen wir uns zunächst nochmals die untersuchungsleitende Fragestellung vor Augen:

Inwiefern stellt das Modell „Container-Contained“ nach Bion grundlegende denk- und handlungsleitende Annahmen für ausgewählte WissenschaftlerInnen der Psychoanalytischen Pädagogik bereit?

An dieser Stelle stellt sich die Frage, inwiefern diese Fragestellung durch die vorhergehende Untersuchung beantwortet werden konnte? Werfen wir also einen Blick auf die Ergebnisse von Teil 1, Teil 2 und Teil 3 des Fragenkataloges.

In Teil 1 widmeten wir uns den wesentlichen Theorieelementen von „Container-Contained“ in Bions Schriften, und inwiefern diese in den Aussagesystemen der psychoanalytisch-pädagogischen AutorInnen wiederzufinden sind. Dabei kamen wir zu dem Ergebnis, dass die psychoanalytisch-pädagogischen Artikel alle Theorieelemente aus Bions Werken von 1962 und 1963 enthielten. Dass Trescher und Finger-Trescher Bions „Container-Contained“-Modell und dessen wesentliche Theorieelemente in ihre eigene Theoriebildung übernehmen, wurde damit deutlich. Eine Voraussetzung dafür, dass es sich bei „Container-Contained“ um ein Paradigma der Psychoanalytischen Pädagogik (und nicht „nur“ der Psychoanalyse) handelt, ist jedoch, dass sie das Modell nicht nur adaptiv übernehmen, sondern es soweit verändern, dass unsere These gestützt wird es handle sich bei „Container-Contained“ um eine psychoanalytisch-pädagogische Version.

In Teil 2 des Fragenkataloges erhielten wir Hinweise auf eine solche Version des Bion'schen Modells. Die psychoanalytischen PädagogInnen legen „Container“ und „Contained“ auf bestimmte Inhalte wie PädagogInnen oder unerträgliche Gefühle fest. Auffallend ist die weitgehende Personifizierung von „Container“. Bion hat sein Modell jedoch so konstruiert, dass es auf jegliche Phänomene, die die Psychoanalyse und die Psychoanalytische Pädagogik in den Blick nimmt angewendet werden kann. In weiteren Untersuchungen kann also der Frage nachgegangen werden, ob sich „Container-Contained“ in der Psychoanalytischen Pädagogik über die Phänomene, bei denen es in den untersuchten psychoanalytisch-pädagogischen Texten zum Einsatz kommt, hinaus als nützlich erweisen kann, bzw. als nützlich erweist. Dies kann durch weitere textanalytische Untersuchungen geschehen, oder aber auch durch ähnliche Arbeiten wie die von Ahrbeck, Trescher und Finger-Trescher, die selbst die Anwendbarkeit von „Container-Contained“ anhand spezifischer pädagogischer Aufgabestellungen auf die Probe stellen.

In Teil 2 des Fragenkataloges haben wir uns außerdem mit dem Szene-Paradigma auseinandergesetzt und mit der Frage, ob „Container-Contained“ und das „Szene-Paradigma“ konkurrierende Paradigmen sind. Dabei haben wir jedoch festgestellt, dass die beiden Paradigmen nicht in Widerspruch stehen, sondern im Gegenteil ineinander greifend gedacht werden können. So wie Szene ein Grundbaustein von „Container-Contained“ ist, kann auch in jeder Szene ein „Container-Contained“-Muster entdeckt werden. Ein Artikel von Trescher stellte ein Beispiel dafür dar, wie beide Grundannahmen zusammengeführt werden können, indem sie einander ergänzen.

Aus Teil 3 erhielten wir jene Ergebnisse die wohl am passgenauesten die untersuchungsleitende Fragestellung beantworten. So stellt „Container-Contained“ in den Aussagesystemen der in drei „Musterbeispiels-AutorInnen“ repräsentierten Psychoanalytischen Pädagogik insofern *grundlegende denk- und handlungsleitende Annahmen* dar, als dass Trescher und Finger-Trescher sowie Ahrbeck mit den Begriffen „Containern“ und „Containing-Funktion“ Instrumente zur wissenschaftlichen Erfassung und zur professionellen Beeinflussung aller psychoanalytisch-pädagogischen Phänomene einsetzen. Durch den Übergang von „Container-Contained“ als Nomen zu „Containern“ als Verb bzw. als Aufgabe von professionellen PädagogInnen schaffen sie insofern eine psychoanalytisch-pädagogische Version von „Container-Contained“ und setzen damit ein Phänomenalisierungsparadigma ihrer Wissenschaftsgemeinschaft. Die neuen Elemente – „Containern“ und „Containing-Funktion“ – setzen dabei ebenfalls in der professionellen Position im Abschnitt der Medialisierungen an, weshalb es sich bei „Container-Contained“ in der Psychoanalytischen Pädagogik insofern um ein professionelles Medialisierungsparadigma handelt.

Die Frage, wie denn das „Containern“ durch professionelle PädagogInnen im Detail aussieht, blieb jedoch weitgehend offen. Worin besteht denn das Bewahren und Verarbeiten der unerträglichen Projektionen des Kindes? Dazu erhielten wir nur ansatzweise Auskunft. Weitere Arbeiten könnten diese Forschungslücke aber füllen.

Es gibt - so hat die Untersuchung gezeigt - jedenfalls drei in psychoanalytisch-pädagogischen Diskursen prominent vertretene Mitglieder der psychoanalytisch-pädagogischen Wissenschaftsgemeinschaft, die „Container-Contained“ in einer spezifischen psychoanalytisch-pädagogischen Version als professionelles Medialisierungsparadigma (und damit als Paradigma im weiteren Sinn) als auch als wissenschaftliches Phänomenalisierungsparadigma (und damit als Paradigma im engsten Sinn) anwenden. Dies konnte durch diese Arbeit dargelegt werden, weshalb sie einen Ausgangspunkt für weitere

Untersuchungen darstellt, in deren Rahmen weitere Versuche unternommen werden sollten, „Container-Contained“ als Medialisierung von professionellen PädagogInnen für die Psychoanalytische Pädagogik erfassbar und nutzbar zu machen. Einen Anhaltspunkt bieten auch die weiteren psychoanalytisch-pädagogischen Beiträge, die in Kapitel 1.4.3 dargestellt wurden und ebenfalls das „Container-Contained“-Modell, wenn auch in einer weniger ausführlicheren Art und Weise, in die Theoriebildung einbeziehen. Möglich wäre es beispielsweise an Mia Beaumonts Theorien anzuknüpfen, die einen Kausalitätszusammenhang zwischen Lernschwierigkeiten von Kindern und der Containing-Funktion von LehrerInnen herstellt. Außerdem stellen jene Artikel, die Gruppen oder Institutionen als „Container“ bezeichnen, einen Ausgangspunkt für Forschungsarbeiten dar, die der Frage nachgehen, welche Möglichkeiten es gibt, dass auch für professionelle PädagogInnen ein „Container“ für deren unerträgliche Gefühle zur Verfügung steht.

Außerdem kann untersucht werden inwiefern das „Container-Contained“-Modell in der Eltern-Kleinkind-Therapie übernommen und angewandt wird. Erste Ansatzpunkte bietet dazu Diem-Wille (1989).

„Container-Contained“-Muster können aber auch in psychoanalytisch-pädagogischen Zusammenhängen gesucht werden, die bisher unerwähnt blieben. Durch seine Struktur ist das Bion'sche Modell so beschaffen, dass es sich bei den unterschiedlichsten Fragestellungen der Psychoanalytischen Pädagogik als dienlich erweisen kann. Oder wie Kuhn es sagen würde: Es zeigt den Weg zum „Lösen von Rätseln“ (Kuhn, 1997, 50).

4 Literaturverzeichnis

- Ahrbeck, Bernd (1992): Aggressivität als pädagogisches Problem. Ich-psychologische und objektbeziehungstheoretische Beiträge. In: Trescher, Hans-Georg / Büttner, Christian / Datler, Wilfried: Jahrbuch psychoanalytischer Pädagogik. Bd. 4 – Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag, 1992, S. 220-235.
- Anlanger, Harald (2008): Aichhorn, Sinason, Niedecken, Gerspach... Auf der Suche nach Grundannahmen über den sogenannten Menschen mit geistiger Behinderung in der Psychoanalytischen Pädagogik. - Diplomarbeit an der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft der Universität Wien. – Wien (in Vorbereitung)
- Arnold, Cath (2006): Die pädagogische Haltung von Betreuungspersonen und Eltern im Umgang mit Vorschulkindern. In: Steinhardt, Kornelia / Büttner, Christian / Müller, Burkhard: Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik. Bd. 15 – Gießen: Psychosozial-Verlag, 2006, S. 139-151.
- Beaumont, Mia (1995): Zur Bedeutung psychoanalytischer Konzepte für Kindergarten, Schule und „Erziehungstherapie“. Ein Beitrag aus Großbritannien. In: Datler, Wilfried/ Finger-Trescher, Urte / Büttner, Christian: Jahrbuch der psychoanalytischen Pädagogik. Bd. 7 – Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag, 1995, S. 33-48.
- Becker, Stephan (1990): Gedanken über psychoanalytische Pädagogik heute. In: Hasenclever, Wolf-Dieter: Pädagogik und Psychoanalyse: Marienauer Symposium zum 100. Geburtstag Gertraud Bondys. – Frankfurt am Main; Bern; New York; Paris: Lang, 1990, S. 69-80.
- Bion, Wilfried R. (1962): Lernen durch Erfahrung. – Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1992
- Bion, Wilfried R. (1963): Elemente der Psychoanalyse. – Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1992
- Bion, Wilfried R. (1965): Transformationen. – Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997
- Bion, Wilfried R. (1970): Aufmerksamkeit und Deutung. – Tübingen: edition diskord, 2006
- Böhm, Eva-Theresa (2008): Paradigmatische Aspekte der Erziehungsberatungskonzepte nach Helmuth Figdor und Gertraud Diem-Wille anhand ausgewählter Artikel. – Diplomarbeit an der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft der Universität Wien. – Wien (in Vorbereitung)

- Beyercknecht Claudia / Windischhofer-Muhr Marion (2008): Die Umsetzung psychoanalytisch-pädagogischer Ansätze in der Montessori-Pädagogik. – Diplomarbeit an der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft der Universität Wien. – Wien (in Vorbereitung)
- Datler, Wilfried (1993): Zur Frage nach dem Bildungsbegriff (in) der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Muck, Mario / Trescher, Hans-Georg: Grundlagen der psychoanalytischen Pädagogik. – Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag, 1993, S. 100-129.
- Datler, Wilfried (1995): Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer psychoanalytischen Theorie und Praxis. – Wien: Empirie Verlag, 2005
- Datler, Wilfried/Steinhardt, Kornelia/Ereky, Katharina (2002): Vater geht zur Arbeit... Über triadische Beziehungserfahrungen und die Ausbildung triadischer Repräsentanzen im ersten Lebensjahr. In: Steinhardt, Kornelia/Datler, Wilfried/Gstach, Johannes (Hg.): Die Bedeutung des Vaters in der frühen Kindheit.- Gießen: Psychosozial-Verlag, 2002, S. 122-141.
- Diem-Wille, Gertraud (1989): „Niemand hat mir jemals etwas gesagt...“ Die Falldarstellung einer Eltern-Kleinkind-Therapie aus der Tavistock Clinic. In: Datler, Wilfried/Finger-Trescher, Urte/Büttner, Christian: Jahrbuch der psychoanalytischen Pädagogik. Bd. 10 – Giessen: Psychosozial-Verlag, 1999, S. 101-115.
- Diem-Wille, Gertraud (2003): Das Kleinkind und seine Eltern. Perspektiven psychoanalytischer Babybeobachtung. – Stuttgart: W. Kohlhammer, 2003
- Dörr, Margret (1994): „Hier findet das Leben statt“ – Berufliche Identität in der Institution einer Kinder- und Jugendpsychiatrie. In: Datler, Wilfried / Finger-Trescher, Urte / Büttner, Christian: Jahrbuch der psychoanalytischen Pädagogik. Bd. 6 – Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag, 1994, S. 55-68.
- Engel, Monika Paramita (2008): Der Bildungsbegriff in der Psychoanalytischen Pädagogik. Eine paradigmatische Untersuchung der Begriffe von Bildung anhand von ausgewählten psychoanalytisch-pädagogischen Texten.
- Erikson, Erik (1966): Identität und Lebenszyklus. – Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1966
- Federn, Ernst (1990): Pädagogik und Psychoanalyse. In: Hasenclever, Wolf-Dieter: Pädagogik und Psychoanalyse: Marienauer Symposium zum 100. Geburtstag Gertraud Bondys. – Frankfurt am Main; Bern; New York; Paris: Lang, 1990, S. 43-48.
- Figdor, Helmuth (1994): Wissenschaftstheoretische Grundlagen der psychoanalytischen Pädagogik. In: Muck, Mario / Trescher, Hans-Georg: Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. – Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag, 1994, S. 63-99.

- Finger-Trescher, Urte (1999): Psychoanalytisch-pädagogische Strukturmerkmale von Erziehungsberatung in der Institution. Zur Konzeption der Beratungsstelle für Eltern, Kinder und Jugendliche in der Stadt Offenbach am Main. In: Datler, Wilfried/Figdor, Helmuth/Gstach, Johannes (Hg.): Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute.- Gießen: Psychosozial-Verlag, 1999, S. 178-195.
- Flammer, August (1996): Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung. – Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Huber, 1996
- Fröhlich, Werner D. (1968): Wörterbuch zur Psychologie.- Münschen: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1994
- Frühwirth, Katja (2007): Eine paradigmatische Sichtung der internen Auseinandersetzungen der Psychoanalytischen Pädagogik mit ihrer Identität. Die Vorstrukturierung der Grundsatzdiskussionen um das Selbstverständnis Psychoanalytischer Pädagogik der 80er und 90er Jahre des ausgehenden 20. Jahrhunderts als Grundlage für weiterführende wissenschaftsanalytische Untersuchungen im Bereich des Interesses paradigmatischer Forschungen. - Diplomarbeit an der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft der Universität Wien. – Wien, 2007
- Füchtner, Hans (1993): Psychoanalytische Pädagogik als kritische Pädagogik. In: Muck, Mario / Trescher, Hans-Georg: Grundlagen der psychoanalytischen Pädagogik. – Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag, 1993, S. 148-166.
- Gröschke, Manfred (1994): Zur Bedeutung der Psychoanalyse für die Pädagogik – Exemplarische Zugänge zur Psychoanalytischen Pädagogik oder besser psychoanalytisch orientierten Pädagogik. – Ammersbeck bei Hamburg: Verl. an der Lottbek Jensen, 1994
- Körner, Jürgen (1990): Welcher Begründung bedarf die Psychoanalytische Pädagogik? In: Trescher, Hans-Georg / Büttner, Christian: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 2. – Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag, 1990, S. 130-139.
- Körner, Jürgen (1992): Auf dem Wege zu einer psychoanalytischen Pädagogik. In: Trescher, Hans-Georg / Büttner, Christian / Datler, Wilfried: Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik 4. – Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag, 1992, S. 66-84.
- Kreipner, Romana (2004): Die Rolle systematisierter Fragenkataloge in der Paradigmatologie der Psychoanalytischen Pädagogik. Hans-Georg Treschers Konzept des szenischen Verstehens als Musterbeispiel für die paradigmatische Erforschung psychoanalytisch-pädagogischer Konzepte. – Wien: Empirie Verlag, 2004
- Kuhn, Thomas S. (1962): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. – 2. rev. und um d. Postskriptum von 1969 erg. Auflage. – Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997

- Lazar, Ross A. (1993): "Container-Contained" und die helfende Beziehung. In: Ermann, M.(Hg.): Die hilfreiche Beziehung in der Psychoanalyse. – Vandenhoeck: Ruprecht, 1993, S. 68-91.
- Maier, Sabine (2008): Szenisches Verstehen im Vergleich: Das Konzept in Lehre und Forschung. – Diplomarbeit an der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft der Universität Wien. – Wien (in Vorbereitung)
- Pazzini, K.-J.: Wiedervereinigung. Anmerkungen zur Differenz von Psychoanalyse und Pädagogik. (Unv.Manuskript), 1989
- Salzberger-Wittenberg, Isca (1993): Die emotionale Bedeutung des Lehrens und Lernens. In: Trescher, Hans-Georg / Büttner, Christian / Datler, Wifried: Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik 5. – Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag, 1993, S. 43-53.
- Schüle, Johann August (1999): Die Logik der Psychoanalyse. Eine erkenntnistheoretische Studie. – Gießen: Psychosozial Verlag, 1999
- Schuster, Peter/Springer-Kremser, Marianne (1997): Bausteine der Psychoanalyse: eine Einführung in die Tiefenpsychologie.- Wien: WUV-Univ.-Verl., 1997
- Stephenson, Thomas (1992): Konstruktivistische und systemtheoretische Aspekte empirischer Forschung in der Sonder- und Heilpädagogik. In: Stephenson, Thomas: 2003b, 183-274.
- Stephenson, Thomas (2001): TEXTZEITEN: Welche Rolle spielt die „Eigen-Zeit“ des Textes in der Sonder- und Heilpädagogik als Wissenschaft? Empirie, Forschungsmethodik, Logik, Argumentation und Rhetorik als einander überschneidende Chronologien innerhalb der wissenschaftlichen Textproduktion der Sonder- und Heilpädagogik. In: Stephenson, Thomas 2003c, 359-378.
- Stephenson, Thomas (2003a): Paradigma und Pädagogik. Wissenschaftliche Untersuchungen im Spannungsfeld zwischen Pädagogik, Therapie und Wissenschaft. – Wien: Empirie Verlag, 2003
- Stephenson, Thomas (2003b): Gesammelte Schriften. Bd. 1. – Wien: Empirie Verlag, 2003
- Stephenson, Thomas (2003c): Gesammelte Schriften. Bd. 2. – Wien: Empirie Verlag, 2003
- Stephenson, Thomas (2004): Power-Point-Präsentation zum Seminar Forschungsmethodik in der Psychoanalytischen Pädagogik: Szenisches Verstehen – leitendes Paradigma der Psychoanalytischen Pädagogik? – 694674 SE Sommer-Semester 2004

- Stephenson, Thomas (2006a): EZ 3.0 Der Empirische Zirkel. Ein Modell wissenschaftlichen Denkens: Grundlagen, Einführung, Beispiele. – 1.Auflage –Wien: EMPIRIE Verlag/online [www.empirie.org], 2006
- Stephenson, Thomas (2006b): EHT 5.0. Empirisch-Hermeneutische Textarbeit: Einführung, Anleitungen, Beispiele. – 1.Auflage –Wien: EMPIRIE Verlag/online [www.empirie.org], 2006
- Stromberger, Melanie (2008): Ein Autonomiebegriff innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik. – Diplomarbeit an der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft der Universität Wien. – Wien (in Vorbereitung)
- Trescher, Hans-Georg (1958): Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. – Frankfurt/Main; New York: Campus Verlag, 1985
- Trescher, Hans-Georg (1993): Handlungstheoretische Aspekte der psychoanalytischen Pädagogik. In: Muck, Mario / Trescher, Hans-Georg: Grundlagen der psychoanalytischen Pädagogik. – Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag, 1993, S. 167-204.
- Trescher, Hans-Georg / Finger-Trescher, Urte (1992): Setting und Holding-Function. Über den Zusammenhang von äußerer Strukturbildung und innerer Struktur. In: Finger-Trescher, Urte / Trescher, Hans-Georg (Hg.): Aggression und Wachstum.- Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag, 1992, S. 90-116.
- Wittrock, Manfred (Hg.) (1998): Verhaltensstörungen als Herausforderung. Pädagogisch-therapeutische Erklärungs- und Handlungsansätze.- Oldenburg: Carl v. Ossietzky Universität, 1998

5 Anhang 1: Antwortkatalog zu Teil 3 des Fragenkataloges

Nun sollen die herausgearbeiteten Antworten aus den Texten von Bion auf der einen Seite und Trescher mit Finger-Trescher sowie Ahrbeck auf der anderen Seite, einander gegenübergestellt werden.

Inwiefern stellt „Container-Contained“ in den Aussagesystemen Bions in der wissenschaftlichen Position eine Phänomenalisierung, Kausalisierung, Finalisierung bzw. Medialisierung dar?

- WP: „Container-Contained ist eine Phänomenalisierung des psychoanalytischen Materials und des psychoanalytischen Verfahrens. (A1)
- WP: Container und Contained sind Phänomenalisierungen psychoanalytischer Phänomene. (A2)
- WP: Das Modell „Container-Contained“ ist eine Medialisierung, die die theoretischen Systeme ergänzt. Durch eine geringe Konkretheit der psychoanalytisch-theoretischen Systeme kommt es zu einer Einbuße an Fasslichkeit, die so ausgeglichen werden kann. (A3)
- WP: Container-Contained als Funktion mit zwei Variablen, ist eine Medialisierung um Flexibilität der psychoanalytisch-theoretischen Systeme zu erhalten. (A4)
- WP: Das psychoanalytische Element Container-Contained ist in Kombination mit anderen psychoanalytischen Elementen eine Medialisierung um psychoanalytische Theorien auszudrücken. (A5)
- WP: Container-Contained ist, in Kombination mit anderen Elementen der Psychoanalyse, eine Medialisierung zur Repräsentation psychoanalytischer Situationen und psychoanalytischer Theorien. (A6)

Inwiefern stellt „Container-Contained“ in den Aussagesystemen der ausgewählten psychoanalytisch-pädagogischen AutorInnen in der wissenschaftlichen Position eine Phänomenalisierung, Kausalisierung, Finalisierung bzw. Medialisierung dar?

Ahrbeck: Aggressivität als pädagogisches Problem

- WP: „Container-Contained“ ist eine Phänomenalisierung der Veränderung innerer Objekte in den ersten Lebensmonaten. (A1)
- WP: „Container-Contained“ ist eine Phänomenalisierung unbewusst ablaufender Prozesse, an denen Mutter und Kind aktiv beteiligt sind. (A2)
- WP: „Container-Contained“ als Kausalisierung: Gelingen projektive Identifizierung und Containern in der Mutter-Kind-Beziehung nicht, dann werden die Vernichtungs- und Verfolgungsängste des Kindes unvermindert anhalten oder sich sogar noch verstärken. (A3)
- WP: Es besteht ein Kausalisierungszusammenhang zwischen „Container-Contained“ und frühen psychischen Prozessen sowie der weiteren Entwicklung. (A4)
- WP: Kausalisierung: Wenn die Mutter die Container-Funktion erfüllt, wird es dem Kind gelingen sich selbst gegenüber eine Haltung des „being contained“ anzunehmen. (A5)

Trescher und Finger-Trescher: Setting und Holding-Function

- WP: Containing ist eine Phänomenalisierung einer Handlung der Mutter, bei der diese sich zur Verfügung stellt, um alle die noch nicht bewussten und (noch) unintegrierbaren Affekte und Empfindungen des Säuglings (z.B. Wut und Angst) eine Zeit lang in sich zu bewahren, und in sich stellvertretend zu verarbeiten. (A1)
- WP: Containing-Function ist eine Phänomenalisierung einer Interaktionsform bzw. einer frühen Form der Kommunikation zwischen Mutter und Kind. (A2)
- WP: Holding und Containing sind Phänomenalisierungen mehrerer Fähigkeiten von professionellen PädagogInnen:
 - Fähigkeit, die eigene Ohnmacht und das eigene Scheitern so lange zu ertragen, bis eine Form der psychischen Verarbeitung gefunden ist.
 - Fähigkeit äußere Strukturen da zu schaffen, wo die innere Struktur versagt.

- Fähigkeit Grenzen zu setzen, ohne diese als Medium für eigene unkontrollierbare Aggressions- und Racheimpulse zu benutzen.
- Fähigkeit konstante Beziehungsangebote aufrecht zu erhalten, die eine Triangulierung der Objektbeziehungen zumindest partiell ermöglichen. (A3)
- WP: Kausalisierung: Wenn die Mutter sich zur Verfügung stellt, um alle die noch nicht bewussten und (noch) unintegrierbaren Affekte und Empfindungen des Säuglings (z.B. Wut und Angst) eine Zeitlang in sich zu bewahren und in sich stellvertretend zu verarbeiten (Containing), wird so das Kind vor einem Überflutetwerden von seinen Affekten geschützt und ihm ein Gefühl der Kontinuität seiner Existenz in Beziehung zu seiner Umwelt ermöglicht. (A4)

Inwiefern stellt „Container-Contained“ in den Aussagesystemen Bions in der professionellen Position eine Phänomenalisierung, Kausalisierung, Finalisierung bzw. Medialisierung dar?

- PP: „Container-Contained ist eine Phänomenalisierung des psychoanalytischen Materials und des psychoanalytischen Verfahrens. (A1)
- PP: „Container-Contained“ sind Phänomenalisierungen in der Analyse, die, genauso wie die Verbindungen (kommensal, symbiotisch oder parasitär) innerhalb des Musters, von dem Analytiker/der Analytikerin beobachtet werden. (A2)
- PP: „Container-Contained“ sind Phänomenalisierungen von Vorgängen in der psychoanalytischen Sitzung, mit denen der Analytiker/die Analytikerin vertraut werden soll. (A3)
- PP: „Container-Contained“ ist eine Phänomenalisierung von entsprechenden realen Vorgängen in der Psychoanalyse. (A4)
- PP: Container und Contained sind Phänomenalisierungen psychoanalytischer Phänomene. (A5)
- PP: Das Modell „Container-Contained“ ist eine Medialisierung zur Ermittlung von Deutungen, indem die PsychoanalytikerInnen mit Hilfe des Modells das Material mit psychoanalytischen Theorien in Entsprechung bringen. (A6)

- PP: Das Modell „Container-Contained“ ist eine Medialisierung von PsychoanalytikerInnen um eine Entsprechung zwischen dem Denken des Patienten und dem zentralen Korpus der psychoanalytischen Theorie durch Deutungen zu finden. (A7)
- PP: „Container-Contained“ ist eine Medialisierung zur Ermittlung von Deutungen, die zu Wahrheit führen, die wiederum Heilung ermöglicht. (A8)

Inwiefern stellt „Container-Contained“ in den Aussagesystemen der ausgewählten psychoanalytisch-pädagogischen AutorInnen in der professionellen Position eine Phänomenalisierung, Kausalisierung, Finalisierung bzw. Medialisierung dar?

Bernd Ahrbeck: Aggressivität als pädagogisches Problem:

- PP: Projektive Identifizierung und das Container-Konzept sind Kausalisierungen des Lehrers/der Lehrerin, die intrapsychische Prozesse und das Verhalten von hochgradig und überdauernd aggressiven Kindern und Jugendlichen erklären. (A1)
- PP: Projektive Identifizierung und das Container-Konzept sind Medialisierungen von LehrerInnen, die es ihnen leichter machen einen eigenen emotionalen Standpunkt zur Entwicklungsproblematik des Kindes zu finden. (A2)
- PP: Containern bzw. die Containing-Funktion ist eine Medialisierung von LehrerInnen zur Milderung der Konflikthaftigkeit von hochgradig aggressiven und destruktiven SchülerInnen, so dass sie besser mit sich zurechtkommen. (A3)

Trescher und Finger-Trescher: Setting und Holding-Function

- PP: Die Containing-Function ist eine Medialisierung des professionellen Pädagogen/der professionellen Pädagogin, dem/der es dadurch gelingen kann die eigenen Grenzen, die eigene Ohnmacht, das eigenen Scheitern anzuerkennen, ohne mit Rückzug oder Rache zu reagieren, um dadurch dem Kind eine Antwort zu geben, die ihm als Modell dient, mit dem es sich identifizieren und das es strukturbildend nutzen kann. (A1)
- PP: Durch die Medialisierungen „Containing-Funktion“ wird das Ich und Über-Ich von Kindern, die infolge früher Traumatisierung Aggression und Gewalt benutzen, um im Zuge projektiver Entlastung ihre Interaktionspartner in die Rolle des

traumatisierten Kindes zu zwingen gefördert, und so der Finalisierung selbstverantwortliche, soziale, mündige Kinder und Jugendliche zugearbeitet. (A2)

- PP: Containing ist eine Medialisierung der Institution um zur angemessenen inneren Strukturbildung von aggressiven Kindern und Jugendlichen beizutragen. (A3)

6 Anhang 2: Zusammenfassung

Diese Arbeit bewegt sich im Rahmen der Paradigmatologie wobei sie sich an den Paradigmenbegriff von Thomas Stephenson anlehnt. Vor diesem Hintergrund wird der Frage nachgegangen inwiefern das Modell „Container-Contained“ des Psychoanalytikers Bion paradigmatische Bedeutung innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik besitzt. Theoretischen Hintergrund dieser Untersuchung bildet das Modell des „Empirischen Zirkels“, das von Thomas Stephenson als Möglichkeit Texte in ihrer Komplexität zu reduzieren und zu kontextualisieren entwickelt wurde. Forschungsmethode stellt die empirisch-hermeneutische Textanalyse dar, mit welcher zwei ausgewählte Texte der Psychoanalytischen Pädagogik, nämlich jene von Bernd Ahrbeck und Hans-Georg Trescher gemeinsam mit Urte Finger-Trescher, untersucht werden. An diese Texte wird die Frage gestellt, inwiefern diese AutorInnen eine eigene Version des Container-Contained Modells erarbeitet haben und in welcher Weise es in der Pädagogik Anwendung findet. Diese Fragen lassen sich unter folgender übergeordneten Fragestellung subsumieren, die auch die leitende Frage dieser Arbeit darstellt: Inwiefern kann man bei „Container-Contained“ von einem Paradigma in der Psychoanalytischen Pädagogik sprechen?

7 Anhang 3: Lebenslauf

Barbara Schreiber

Geburtsdatum: 13.05.1982
Adresse: 6973 Höchst Bitzestraße 6/25

Ausbildung

seit 2001	Studium an der Universität Wien in Bildungswissenschaft (Schwerpunkt Sonder- und Integrative Pädagogik und Psychoanalytische Pädagogik
Juni 2001	Maturaabschluss und Diplom für Kindergärten
1996-2001	Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik Kenyongasse 1070 Wien
1992-1996	AHS Bernoullistraße 1220 Wien
1988-1992	Volksschule Breitenlee

Berufliche Tätigkeit

seit 09/2007	Hauptberufliche Tätigkeit als Kindergartenpädagogin im Kindergarten Oberdorf, 6973 Höchst
--------------	--

Zusatzqualifikationen

Absolvierung von Gebärdensprachkursen im WITAF
von 09/2002-06/2004 und am Sprachenzentrum der
Universität Wien von 10/2004-06/2006

Höchst, 25.08.2008